

RESUMEN

FUNDAMENTOS DEL VOTO PARTICULAR CONTRARIO A LA ESCOLARIZACIÓN FUERA DEL AULA ORDINARIA

1. El Objetivo de Desarrollo Sostenible No 4 de la Agenda 2030 que España ha asumido junto con otros 193 Estados Miembros de la ONU reza así: **“Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”**.
2. Desde que en 2008 nuestro país ratificara el último instrumento de Derechos Humanos (ONU, 2008), **“el derecho a la educación es un derecho a la educación inclusiva”** (ONU, 2013, p. 3). Esto implica una transformación a fondo de la concepción de la escuela, y por ende, de la evaluación psicopedagógica y la orientación escolar.
3. El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas concluye que nuestro sistema educativo viola **“grave y sistemáticamente”** los derechos de algunas personas: **“En la práctica, el sistema [de orientación, que genera informes psicopedagógicos y dictámenes de escolarización] se centra en los déficits y las deficiencias del alumno, y resulta en la estigmatización del alumno como no educable en el sistema de educación general. En vez de explorar todas las posibilidades de inclusión del alumno, los diagnósticos impiden que los centros educativos ordinarios proporcionen medidas de apoyo y ajustes razonables.”** (ONU, 2017, p.10)
4. El *Global Education Monitoring Report 2020*, apunta que **“debatir acerca de los beneficios de la educación inclusiva puede ser equivalente a debatir acerca de los beneficios de la abolición de la esclavitud o del apartheid”** (UNESCO, 2020, p. 5). Es decir, **la perspectiva de derechos y ética no necesita argumentación dirigida hacia los resultados** (Ziljak, 2013; Cologon, 2020; Lindsay, 2007; Cara, 2013; Haug, 2017; Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Lipsky & Gartner, 1996; Slee, 2001).
5. En cualquier caso, las evidencias científicas internacionales desde hace más de medio siglo son muy consistentes y van en aumento, sosteniendo **los beneficios de la educación inclusiva frente a la educación en ambientes segregados** (ARACY, 2013; Cologon, 2019; Hehir et al., 2016; Fisher, Roach & Frey, 2002; European Agency for Development in Special Needs Education, 2018; y Szumski, Smogorzewska, & Karwowski, 2017).
6. Hay que señalar **la ausencia de evidencia de calidad contraria a estos postulados**, que sostenga que existe un mayor beneficio de la educación especial frente a la educación inclusiva (Cologon, 2019; Hehir et al., 2016; Jackson, 2008).

CONCLUSIÓN: Este cuerpo de evidencias, así como el hecho central de que la educación inclusiva es un Derecho Humano reconocido en la legislación internacional ratificada por España, y en las dos Leyes Orgánicas que regulan nuestro Sistema Educativo (la LODE y la LOMLOE), son el sustento de mi negativa a firmar un dictamen de escolarización segregado. Entiendo que un centro escolar no cambia si no hay crisis, lo que supone transitar caminos por conocer, alcanzables por la profesionalidad de nuestros docentes.

En _____, a ____ de _____ de 202_

Firma: _____



DESARROLLO

FUNDAMENTOS DEL VOTO PARTICULAR CONTRARIO A LA ESCOLARIZACIÓN FUERA DEL AULA ORDINARIA

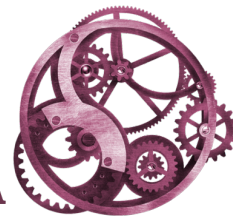
El Objetivo de Desarrollo Sostenible N° 4 de la Agenda 2030 que España ha asumido junto con otros 193 Estados Miembros de la ONU reza así: “*Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*” (ONU, 2015). Se trata de un objetivo que nos hemos propuesto alcanzar para 2030, es decir, en menos de 8 años. Esto implica para todos los profesionales de la educación y los equipos de orientación en particular una revisión de sus prácticas habituales para construir este gran proyecto social y educativo de educarnos juntos. Desde que en 2008 nuestro país ratificara el último instrumento de Derechos Humanos (ONU, 2008), “**el derecho a la educación es un derecho a la educación inclusiva**” (ONU, 2013, p. 3). Esto implica una transformación a fondo de la concepción de la escuela, y por ende, de la tarea de la evaluación psicopedagógica y la orientación escolar, ya que:

significa que los Estados partes tienen la obligación concreta y permanente de proceder lo más expedita y eficazmente posible para lograr la plena aplicación del artículo 24 (ONU, 2006). Esto no es compatible con el mantenimiento de dos sistemas de enseñanza: un sistema de enseñanza general y un sistema de enseñanza segregada o especial. (ONU, 2016, p. 13)

Es particularmente necesaria la revisión la evaluación psicopedagógica, así como la derivación hacia modalidades de escolarización segregadas. Existen evidencias claras que ponen de manifiesto que la configuración actual de la profesión de la orientación está constituyendo un obstáculo a la educación inclusiva (Calderón, 2018; Echeita y Calderón, 2014; Calderón y Rascón, 2020), hasta el punto de haber sido una de las principales razones por las que el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas concluye que nuestro sistema educativo viola “grave y sistemáticamente” los derechos de algunas personas:

“En la práctica, el sistema [de orientación, que genera informes psicopedagógicos y dictámenes de escolarización] se centra en los déficits y las deficiencias del alumno, y resulta en la estigmatización del alumno como no educable en el sistema de educación general. En vez de explorar todas las posibilidades de inclusión del alumno, los diagnósticos impiden que los centros educativos ordinarios proporcionen medidas de apoyo y ajustes razonables.” (ONU, 2017, p. 10)

Esto hace pensar que, si bien todos los profesionales de la educación deben modificar sus prácticas para ajustarse al *Objetivo de Desarrollo Sostenible 4* y proteger el derecho humano a la educación inclusiva, el desempeño de los equipos de orientación ha de ser transformado de una forma drástica: se requiere pasar del modelo de “*Necesidades Educativas Especiales*” a la detección y transformación de las barreras a la presencia, participación, aprendizaje y logro, que impiden la inclusión (Slee, 2012; Stainback &

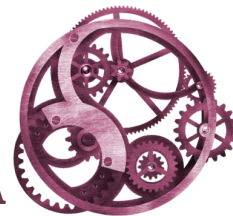


Stainback, 2007; UNESCO, 1994a; UNESCO, 2017). Se trata de hacer de la escuela un lugar para lo común.

Es decir, se trata de una cuestión de derechos humanos, y esto impide la derivación a modalidades de escolarización que segregan y limitan la evolución social de nuestros estudiantes, y de nosotros y nosotras como profesionales. Esto es ampliamente abordado en el *Comentario General N. 4 sobre el Derecho a la Educación Inclusiva* (CRPD UN, 2016). Por tanto, y tal como apunta el *Global Education Monitoring Report 2020*, “debatir acerca de los beneficios de la educación inclusiva puede ser equivalente a debatir acerca de los beneficios de la abolición de la esclavitud o del *apartheid*” (UNESCO, 2020, p. 5). Es decir, la perspectiva de derechos y ética no necesita argumentación dirigida hacia los resultados (Ziljak, 2013; Cologon, 2020; Lindsay, 2007; Cara, 2013; Haug, 2017; Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Lipsky & Gartner, 1996; Slee, 2001).

En cualquier caso, las evidencias científicas internacionales desde hace más de medio siglo son muy consistentes y van en aumento, sosteniendo los beneficios de la educación inclusiva frente a la educación en ambientes segregados. Son destacables las revisiones sistemáticas de evidencias científicas y metaanálisis de ARACY (2013), Cologon (2019), Hehir et al. (2016), Fisher, Roach & Frey (2002), European Agency for Development in Special Needs Education (2018) y Szumski, Smogorzewska, & Karwowski (2017). Los beneficios de la educación inclusiva, más allá de la justicia social que favorece, se reparten en diferentes áreas o dimensiones: la mejora en la socialización, el sentimiento de pertenencia a una comunidad, la sensación de bienestar por las relaciones sociales con compañeros y docentes y la inclusión social, el aprendizaje académico, así como el mantenimiento y generalización de los aprendizajes, la comunicación y el desarrollo del lenguaje, y el comportamiento, entre otros. También se muestran otros beneficios, como la mejora de las prácticas de enseñanza de los docentes al hacerse más sensible a las necesidades de los estudiantes (Jordan, Glenn & McGhie-Richmond, 2010; Purdue, Ballard & MacArthur, 2001). Por otra parte, los beneficios de la educación inclusiva afectan a alumnado con y sin discapacidad, incluyendo también al alumnado etiquetado como con discapacidades severas y múltiples (Cologon, 2020; Ruppert, Allcock & Gonsier-Gerdin, 2017). Aunque no de forma tan clara, diferentes estudios muestran un mayor riesgo de acoso en alumnado escolarizado en educación especial que aquel que se educa en escuelas convencionales (Rose, Monda-Amaya, & Espelage, 2011).

Hay que señalar la **ausencia de evidencia de calidad contraria** a estos postulados, que sostenga que existe un mayor beneficio de la educación especial frente a la educación inclusiva (Cologon, 2019; Hehir et al., 2016; Jackson, 2008), y la que hay en realidad compara la escolarización en escuelas especiales u ordinarias, sin que puedan calificarse de prácticas inclusivas (Cologon, 2019; Lindsay, 2007). Por otra parte, la revisión de evidencias sugiere que asistir a centros segregados minimiza las oportunidades de inclusión social tanto a corto plazo (en la escuela) como a largo plazo (tras graduarse) (European Agency for Development in Special Needs Education, 2018). Sin embargo, las experiencias educativas segregadas continúan asediando a los estudiantes con discapacidad en España y privándoles de sus derechos fundamentales (Calderón-Almendros, 2018) a pesar incluso de que la evidencia muestra mayores



oportunidades de aprender y desarrollarse en entornos educativos más inclusivos (Kurth, Morningstar & Kozlesky, 2014; Cologon, 2019; Hehir, 2016).

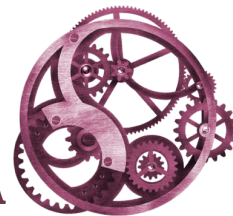
Todo este cuerpo de evidencias, así como el hecho central de que la educación inclusiva es un Derecho Humano reconocido en la legislación internacional ratificada por España, y en las dos Leyes Orgánicas que regulan nuestro Sistema Educativo (la LODE y la LOMLOE), son el sustento de mi negativa a firmar un dictamen de escolarización segregado. Entiendo que un centro escolar no cambia si no hay crisis, lo que supone transitar caminos por conocer.

“El desafío consiste ahora en formular las condiciones de una ‘escuela para todos’. Todos los niños y jóvenes del mundo tienen derecho a la educación, no son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a ciertos tipos de niños. Es el sistema escolar de un país el que hay que ajustar para satisfacer las necesidades de todos los niños.” (Bengt Lindqvist, Relator Especial de la Comisión de Desarrollo Social, en UNESCO, 1994b, p. 28).

Esto implica que hay que pasar por períodos de turbulencia (Echeita y Ainscow, 2011), porque tenemos que reordenar nuestras prácticas. Pero no estamos solos. Se trata del mayor reto que afrontan los sistemas educativos de todo el mundo (Ainscow, 2016), y podemos y debemos dar pasos decididos para su logro, que nos beneficia a todos y todas, y asfalta el camino de sociedades más equitativas e inclusivas.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143-155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Australian Research Alliance for Children & Youth (ARACY) (2013). *Inclusive Education for Students with Disability: A Review of the Best Evidence in Relation to Theory and Practice*. http://www.aracy.org.au/publications-resources/command/download_file/id/246/filename/Inclusive_education_for_students_with_disability_-_A_review_of_the_best_evidence_in_relation_to_theory_and_practice.pdf
- Calderón Almendros, I. y Rascón Gómez, M.T. (Coords.) (2020). *Análisis y propuestas para una nueva Ley Educativa. Conversaciones de la ciudadanía sobre la escuela inclusiva*. Octaedro. <https://octaedro.com/libro/analisis-y-propuestas-para-una-nueva-ley-educativa/>
- Calderón-Almendros, I. (2018). Deprived of human rights. *Disability & Society*, 33(10), 1666-1671. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1529260>
- Cara, M. (2013). Academic and Social Outcomes of Children with SEN in the General Education Classroom. *Journal of Educational and Social Research*, 3(7), 90-99. <https://doi.org/10.5901/jesr.2013.v3n7p90>
- Cologon, K. 2019. *Towards Inclusive Education: A Necessary Process of Transformation*. Melbourne: Children and Young People with Disability Australia. https://www.cyda.org.au/images/pdf/towards_inclusive_education_a_necessary_transformation.pdf



- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. <http://hdl.handle.net/10486/661330>
- Echeita, G. y Calderón Almendros, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 41. <https://bit.ly/33XkOTO>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of the Literature*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Evidence%20%E2%80%93%20A%20Review%20of%20the%20Literature_0.pdf
- Hehir, T. et al. (2016). *A summary of the evidence on inclusive education*. Instituto Alana, Sao Paulo. https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/12/A_Summary_of_the_evidence_on_inclusive_education.pdf
- Jackson, R. (2008.) *Inclusion or Segregation for Children with an Intellectual Impairment: What Does the Research Say?* Queensland Parents for People with a Disability. <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Jackson-Inclusion-Seg1.pdf>
- Jordan, A., C. Glenn, and D. McGhie-Richmond (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) Project: The Relationship of Inclusive Teaching Practices to Teachers' Beliefs about Disability and Ability, and about Their Roles as Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 259-266. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.005>
- Kurth, J.A., M.E. Morningstar, and E. Kozleski (2014). The Persistence of Highly Restrictive Special Education Placements for Students with Low-incidence Disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39(3), 227-239. <https://doi.org/10.1177/1540796914555580>
- Lipsky, D., and Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society. *Harvard Educational Review*, 66, 762-797. <https://doi.org/10.17763/haer.66.4.3686k7x734246430>
- Loreman, T. (2014). Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada. *International Journal of Inclusive Education*, 18, 459-483. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.788223>
- Miles, S., and Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603110802265125>
- ONU (2008). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Naciones Unidas. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-6963-consolidado.pdf>
- ONU (2013). *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación*. Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Organización de Naciones Unidas. <https://undocs.org/A/HRC/25/29>
- ONU (2016). *Observación General núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva*. Organización de Naciones Unidas. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en
- ONU, Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2017). *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo*



- Facultativo. Organización de Naciones Unidas. http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/20/3&Lang=en
- Purdue, K., K. Ballard, and J. MacArthur (2001). “Exclusion and Inclusion in New Zealand Early Childhood Education: Disability, Discourses and Contexts.” *International Journal of Early Years Education*, 9(1), 37-49. <https://doi.org/10.1080/0966976012004417>
- Ruppar, A.L., H.C. Allcock, and J. Gonsier-Gerdin. 2017. “Ecological Factors Affecting Access to General Education Content and Contexts for Students with Severe Disabilities.” *Remedial and Special Education*, 38(1), 53-63. <https://doi.org/10.1177/0741932516646856>
- Slee, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research: The case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 5, 167-177. <https://doi.org/10.1080/13603110010035832>
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.
- Soukakou, E.P. (2012). Measuring quality in inclusive preschool classrooms: Development and validation of the Inclusive Classroom Profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 478-488. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.12.003>
- Stainback, S. y Stainback, W. (Coords.) (2007). *Aulas Inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea.
- Szumski, G., Smogorzewska, J. & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 21, 33-54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.004>
- UNESCO (1994a). *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO (1994b). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Unesco. <https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>