

Orientación Escolar, Integración e Inclusión. Un análisis desde la perspectiva biográfico-narrativa

Jesús Javier Moreno Parra – Universidad de Málaga
Blas González Alba – Universidad de Málaga
José Ignacio Rivas Flores – Universidad de Málaga

 0000-0001-6667-7565
 0000-0002-4769-6522
 0000-0003-4408-2813

Fecha de publicación: 13.09.2024

Correspondencia a través de **ORCID:** Jesús Javier Moreno Parra

 **0000-0001-6667-7565**

Citar: Moreno Parra, JJ, González Alba, B, & Rivas Flores, JI (2024). Orientación Escolar, Integración e Inclusión. Un análisis desde la perspectiva biográfico-narrativa. *REIDOCREA*, 13(22), 305-316.

Financiación: este trabajo forma parte de la tesis doctoral "Educación inclusiva, orientación escolar y respuesta a la diversidad. Narrativas en la formación del profesorado", financiado por el Ministerio de Universidades mediante la FPU17/00385.

Área o categoría del conocimiento: Ciencias de la Educación, Didáctica y Organización Escolar

Revisión por pares abierta		
Recepción: 03.07.2024	José Miguel García	 0000-0002-9142-6503
Aceptado: 13.09.2024	Karen McMullin	 0000-0002-1449-3550

Resumen: La diversidad humana es un fenómeno que ha crecido y sigue creciendo exponencialmente en las aulas españolas desde el último cuarto del siglo pasado. Cada una de las leyes educativas que se han ido sucediendo han abordado de alguna forma la atención a la diversidad, desde la segregación, la integración o la inclusión. Este trabajo de investigación, desde la perspectiva biográfico-narrativa, presenta el relato de un orientador con reconocido prestigio y amplia experiencia, para recorrer junto a él el devenir sociohistórico de la respuesta a la diversidad desde los años 80 a la actualidad. Un relato que, en parte, es escuela viva y que permite conocer y analizar la experiencia de un orientador escolar cuya trayectoria profesional ha estado marcada por la promulgación de cuatro leyes educativas que han supuesto una evolución en cuanto a la atención a la diversidad. De esta manera encontramos luces y sombras, avances y retrocesos, en un proceso complejo, y posiblemente nunca inacabado.

Palabra clave: Educación Inclusiva

School Counseling, Integration and Inclusion. An analysis from the perspective biographical narrative

Abstract: Human diversity is a phenomenon that has grown and continues to grow exponentially in Spanish classrooms since the last quarter of the last century. Each of the educational laws that have passed have addressed in some way attention to diversity, from segregation, integration or inclusion. This research work, from a biographical-narrative perspective, presents the story of a counselor with recognized prestige and extensive experience, to explore with him the socio-historical evolution of the response to diversity from the 80s to the present. A story that, in part, is a living school, and that allows us to know and analyze the experience of a school counselor whose professional career has been marked by the enactment of four educational laws that have represented an evolution in terms of attention to diversity. In this way we find lights and shadows, advances and setbacks, in a complex process, and possibly never unfinished.

Keyword: Inclusive Education

Introducción

En 2008, España ratifica la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (UN, 2006), asumiendo, al menos en teoría, el derecho de todo el alumnado, sin excepción, a una Educación Inclusiva. No obstante, el Informe GEM (2020), sobre la inclusión en educación, señala la importancia de luchar con la desigualdad que existe en las escuelas, pues una parte del alumnado se encuentra barreras que obstaculizan el acceso a una educación de calidad. En este sentido, y como señalamos en otras investigaciones, la segregación y la exclusión forman aún parte de la escuela (Calderón et al., 2022; Calderón et al., 2023). Aun cuando el término

Educación Inclusiva es asumido por la mayor parte del colectivo de los profesionales de la Educación, el significado que se le atribuye es débil, inconcreto y volátil, lo que lo convierte exclusivamente en una intención (Echeita, 2022). Desde una matriz neoliberal (Diez, 2018), aquellos lenguajes y términos que, en un principio pretendían la transformación, colonizan los espacios educativos, manteniendo intactas las relaciones de poder y dominio (Foucault, 1988).

No obstante, es innegable que ha habido avances y conquistas respecto al derecho a la educación en España en las últimas décadas que se ha caracterizado por una transición desde un modelo excluyente hacia un modelo que, en teoría, aspira a ser inclusivo, pasando por ser, en la práctica, una apuesta integradora. Con la promulgación de la Ley General de Educación de 1970, se crea la Educación Especial en España, siendo la primera vez que se atendía a las personas que, en aquel momento se denominaban como *deficientes e inadaptados*. Un modelo segregador, con un sistema educativo paralelo para la Educación Especial (Cerdá e Iyanga, 2017). Veinte años más tarde, con la ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, se plantearía, como una declaración de intenciones, el modelo integrador desde un diseño educativo único, comenzando a hablar de Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, término propuesto en el Informe Warnock en 1978, y el cual sustituyó al de *deficientes o inadaptados* utilizados en la anterior Ley (López-Azuaga, 2018).

El concepto *Inclusión* tiene sus orígenes en la Declaración de Salamanca (1994), donde se expone la necesidad de avanzar en la integración hacia un nuevo horizonte más democrático y equitativo: una escuela con todo, de todo y para todo el alumnado. Unos años antes, en la conferencia de la UNESCO desarrollada en Jomtien (Tailandia, 1990), esta nueva conciencia social comienza a germinar desde un pequeño número de países desarrollados y en el contexto de la Educación Especial. La Educación Inclusiva, de esta forma, pretende asegurar que los procesos y los contextos escolares sean democráticos, o al menos que comiencen un proceso de democratización, dando respuesta a la diversidad atendiendo todas las dimensiones del ser humano: cultural, social, cognitiva, género y corporal (Sáez et al., 2017).

En el año 2006 aparece la Ley Orgánica de Educación (2006), su promulgación supuso un cambio significativo en la organización de la atención a la diversidad al considerar que la atención al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) se regirá a partir de ese momento por los principios de inclusión, normalización, no discriminación e igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo. Este nuevo paradigma educativo, supuso una evolución conceptual, filosófica, metodológica y organizativa respecto al concepto integración (Stainback y Stainback, 1999). No obstante, en la práctica, la inclusión es abordada con frecuencia desde un enfoque individualista, psicométrico, clínico y deficitario, dando lugar a un discurso "inclusivo" tras el que encontramos prácticas segregadoras, que ponen en el centro el concepto de normalidad, en una escuela que clasifica y cosifica al alumnado, responsabilizando al sujeto de una situación que tiene su origen en lo social (Calderón y Ruíz, 2015; Ovejero, 2003).

Hablar de Educación Inclusiva es hacerlo en términos de justicia, equidad y democracia, pues incluir no puede ser exclusivamente estar presente, pero sin estar presente, todo el alumnado sin excepción, aprendiendo y conviviendo en un espacio común, es requisito indispensable para estar incluido (Cologon, 2019; Echeita y Ainscow, 2011; López-Melero, 2020). Si el sentido de la escuela pública es el de construir ciudadanía democrática, la convivencia y la pertenencia de todo el alumnado es fundamental para construir un sistema educativo basado en la justicia, la equidad y la solidaridad (McLaren, 1997).

Pero, la Educación Inclusiva además de ser una cuestión ética que responde ante los derechos humanos (1948) y los derechos del niño (1988), ofrece un modelo educativo más eficaz para los aprendizajes. Hehir et al. (2016), ofrecen los resultados de una metainvestigación que estudia diferentes experiencias inclusivas, en la que se muestra en los grupos en los que estudia alumnado con y sin discapacidad, todos se benefician y aprenden más y mejor que en grupos segregados.

En este contexto, la Orientación Escolar, desde un modelo clínico y deficitario, legitima y certifica la segregación a través del informe psicopedagógico (Calderón et al., 2022), que constituye una herramienta fundamental para la clasificación y posterior segregación de una importante parte de la infancia (Echeita y Calderón, 2014). De esta manera, la Orientación Educativa legitima la desigualdad, que se materializa a través de una serie de medidas segregadoras, dentro del ámbito de la llamada educación especial. Éstas, no sólo suponen una barrera al aprendizaje, sino que pueden mermar las posibilidades de titular, y afectan a nivel social y emocional a los estudiantes (Calderón, 2014). Por tanto, es importante repensar el papel de la Orientación Educativa, y en especial de la evaluación psicopedagógica, para abandonar del modelo clínico-deficitario hacia un modelo humanista que entienda que todos los seres humanos son competentes para aprender (López-Melero, 2018).

Objetivos

El propósito principal de este trabajo de investigación es *conocer y analizar la experiencia de un orientador escolar cuya trayectoria profesional ha estado marcada por la promulgación de cuatro leyes educativas* que han supuesto una evolución en cuanto a la atención a la diversidad.

Método

La presente investigación se enmarca en la perspectiva biográfica-narrativa (Clandinin y Connelly, 2000). Se trata de un proceso metodológico inductivo, centrado en el relato que se hace de la experiencia, mediante el cual se construye el conocimiento a través de la descripción e interpretación de los fenómenos educativos y sociales, desde la perspectiva de sus protagonistas (Sánchez, 2010). Nuestro objetivo no es descubrir la realidad que se nos presenta, sino comprender un relato que ha sido construido en un contexto social e históricamente acotado (Leite y Suárez, 2020). En este tipo de investigación no tiene sentido hablar de muestra, no obstante, sí que puede ser de utilidad argumentar qué lleva a los investigadores a elegir a un sujeto u otro.

Diego Jesús, goza de reconocido prestigio en la labor orientadora y en la investigadora, como profesor asociado en la Universidad de Málaga. Ha sido y es referente para muchos profesionales de la educación, posiblemente por la sabiduría que le otorgan décadas de servicio y por la sensibilidad y el compromiso que destila. Su relato permite acercarnos a la comprensión del proceso sociohistórico vivido por la escuela en relación a la orientación escolar.

Se han realizado 3 entrevistas abiertas con una duración media de 90 minutos cada una, complementadas con otros encuentros más cortos de carácter formal e informal. Las entrevistas fueron transcritas y devueltas para la aceptación o modificación de aquello que el participante considerase oportuno, siendo en este caso aceptadas en su totalidad sin modificaciones. Se realizó una revisión histórico-legislativa al tiempo que se construía el relato, para una mejor contextualización de lo narrado. El relato biográfico fruto de las entrevistas fue revisado, modificado y aceptado por Diego.

A continuación, se presenta como “resultados” una síntesis del relato biográfico de Diego adaptada al formato propio de un artículo. En el análisis partíamos de algunos núcleos de interés previos: A. Concepto de inclusión; B. Prácticas orientadoras; C. Psicometría e inteligencia; que se fueron transformando hacia otros emergentes:

1. Exclusión, integración e inclusión
2. La Orientación Escolar frente a la Orientación Educativa

Resultados

Diego estudió magisterio, para ser profesor de Educación General Básica (EGB), en la Universidad Autónoma de Madrid, movido por la llamada del servicio, de la vocación. De hecho, cuando era niño pensó, entre otras, la posibilidad de dedicarse a la vida militar, la medicina o al sacerdocio, profesiones que para Diego tienen en común eso: la vocación de servicio social.

Mientras ejerce como profesor de EGB en distintos destinos, estudia la licenciatura de psicología, especializándose en psicología educacional y clínica; para luego realizar su doctorado en esta disciplina. Comenzó de maestro en 1980, en Santa Cruz de Tenerife, pasando posteriormente a trabajar en la península. Para él, desde un primer momento, la educación y la escuela, no podían reducirse a la instrucción y el aprendizaje de contenidos culturales, pues el currículum y el mismo sentido de la escuela debían promover la autonomía y el desarrollo integral del alumnado. Los valores y la construcción de una ciudadanía respetuosa, responsable y democrática eran las principales preocupaciones de aquel joven maestro: enseñarles las materias, pero sobre todo que aprendieran a ser personas responsables y capaces de convivir.

Siempre dio especial importancia a lo que él llama “la línea tutorial” frente “la línea docente”, pues no sólo se preocupó por establecer otro tipo de relaciones, sino que ya, a principios de los 80, escribió algún que otro artículo aludiendo al desarrollo personal, moral y social, siendo el currículum el vehículo para esto.

En el año 1989, accede a los equipos de promoción y orientación educativa, los antiguos EPOES, a los que se podía ingresar como profesor de EGB o instituto, siempre que se tuviese la licenciatura de Psicología o Pedagogía. En aquel momento, estos equipos los formaban parejas profesionales, compuestas por un psicólogo y un pedagogo; obteniendo él la plaza de psicólogo en un EPOE en la zona de Estepona, Málaga. Desde siempre, además de la vocación por el servicio público, sintió atracción por la cultura, el conocimiento, la formación y la investigación; lo que lo llevó a trabajar de profesor asociado en el Departamento de Psicología Evolutiva, de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga.

Los EPOES creados en los años 80, supusieron una revolución para el ámbito de la Educación Especial, pues con la LGE existían los equipos multiprofesionales, que eran comarcales, y estaban compuestos por psicólogos, pedagogos, logopedas y médicos. En un contexto en el que existían dos currículos: el currículum ordinario y el currículum especial, es decir, dos itinerarios totalmente diferenciados que no permitían flexibilidad alguna.

Tanto él, en calidad de psicólogo, como su compañero pedagogo se encontraron un contexto de trabajo poco favorable pues Estepona contaba con 13 colegios, a los que se les sumaban los de Casares y Manilva, y prácticamente todo el profesorado se mostraba frío y escéptico hacia los profesionales del EPOE, causando malestar en Diego y en su compañero. Hicieron una primera evaluación que, en lugar de responder

al tamaño de los colegios lo hacía a las necesidades específicas de cada uno y planificaron todos los días del mes, detallando lugar y hora, y les pasaban esa planificación a todos los centros, mediante correo postal. De esta manera, y entendiendo que la única comunicación posible era vía teléfono fijo, si algún centro necesitaba consultarlos o contactar con ellos para cualquier cosa, podrían encontrarlos con facilidad. A esta organización se le sumó el hecho de que, poco a poco, fueron haciendo diagnósticos y dictámenes para lograr una “reordenación educativa” de la zona, así como lograr recursos donde fueran necesarios.

Poco a poco los colegios empezaron a creer en ellos, pues estaban demostrando que no sólo se preocupaban por su trabajo, sino que lograban cambios. Así comenzaron a asesorar al profesorado, ya que ellos pensaban que el diagnóstico y su asesoramiento debía ser para mejorar la calidad de la enseñanza en los niños y las niñas, con la mirada puesta en sus necesidades, pudiendo asesorar al profesorado para la correcta respuesta educativa. Cambiar la mirada del profesorado, anclada en el modelo médico, les costó muchísimo, pues para Diego, el modelo médico tuvo y, en cierta medida tiene, una larga sombra de la que no es fácil escapar. No obstante, reconoce que los tiempos han cambiado, y que, aunque queda mucho por hacer, en aquel primer momento se enfrentaban a un fenómeno nuevo, y para algunos impensable: la integración.

En este contexto, posiblemente, se dieron las primeras adaptaciones curriculares en la provincia de Málaga, que lejos del debate actual de si son o no inclusivas, fueron algo revolucionario desde el punto de vista histórico. Estas adaptaciones, llevadas por Diego y su equipo, un grupo de profesorado patrocinado por el CEP, en Sabinillas, fueron recogidas en un libro titulado: “Introducción a la práctica de las adaptaciones curriculares individualizadas” y, posteriormente para el trabajo docente en la Facultad en el de “Trastornos del desarrollo y adaptación curricular”.

En Andalucía, coincidiendo con el desarrollo autonómico, aparecen los equipos de promoción y orientación educativa, y con ellos figura del profesional de orientación. Paralelamente el Ministerio de Educación crea los EATAIs, equipos de atención temprana y apoyo a la integración, para favorecer la integración en la escuela. Los EATAIs eran grupos de apoyo formados por un logopeda, un pedagogo y un médico, que actuaban por zonas y por colegios. En la zona de Estepona, que es donde residía Diego, el EATAI trabajaba en dos de los colegios, quedando otros doce con la consideración de “más ordinarios”, por el número de alumnos con peculiaridades que tenía cada uno. El trabajo dentro de lo que llamaríamos respuesta a la diversidad se daba en conjunto, pues el EPOE, que es donde trabajaba Diego, hacía la evaluación, el diagnóstico y planteaba alguna línea de intervención, siendo el EATAI el que la trabajaba en esos dos colegios.

Con el tiempo la Consejería de Educación unifica los EPOES y lo EATAI, a los que le suma el personal del SAE, servicio de apoyo escolar, para crear los EOES, Equipos de Orientación Educativa, donde desempeñará su labor Diego, desde ese momento hasta nuestros días. A principio de los 90s, se crean también los Departamentos de Orientación en los institutos, dando lugar a la estructura actual. En ese momento Diego era coordinador del EOE de Estepona, tras las primeras oposiciones para promocionar a los Departamentos de Orientación en institutos tanto él como su equipo se encargaron de hacer el seguimiento de las prácticas de aquellos orientadores y orientadoras que tuvieron como destino Estepona y alrededores. Hasta ese momento el EOE de Estepona se encargaba de dar respuesta a todos los niveles educativos, desde lo que se llamaba párvulos hasta COU. Con la creación de los Departamentos de Orientación se libera a los EOEs y, en cierta manera, se acaban especializando.

Con un aparato de la orientación en pleno desarrollo, y una vez superados los itinerarios paralelos, fruto de la existencia de dos currícula e itinerarios escolares, la escuela comenzaba su proceso integrador. Para Diego era una alegría y un orgullo ver como esas familias y esos niños y niñas, hasta ahora condenados y apartados de la escuela, ahora iban a clase en centros públicos ordinarios. Esto, por un lado, era el reconocimiento de una parte de la ciudadanía y de su derecho a la educación, a estar en la escuela ordinaria; y, por otro lado, permitía al resto de estudiantes conocer una parte importante de la realidad. Conocer a aquellos que habían sido escondidos permitía devolver la humanidad a aquellas personas a las que históricamente se les robó. Además, sería un elemento importante en la construcción de otras relaciones, pues hasta el momento, lo que llamábamos discapacidad en ocasiones era vivido una desgracia, por algunos con vergüenza, por otros con pena, y en la mayoría de los casos con condescendencia.

En este sentido, Diego considera que la integración fue revolucionaria, y un paso importantísimo para poder pensar en una escuela inclusiva. La inclusión exige que todo el alumnado pueda estar junto, conviviendo y aprendiendo con los demás. La integración, poco a poco, iba abriendo la escuela a aquellos que hasta el momento no podían estar. Aunque el hecho de estar no garantiza la inclusión, la ausencia la imposibilita. Se trató de un momento histórico importantísimo, en un contexto sociopolítico y educativo en el que, al menos así lo recuerda Diego, se tenía mayor libertad para actuar. Quizás, por ser un momento que estaba menos marcado por la burocracia, tal vez, porque el profesorado, que acababa de salir del periodo franquista rebotaba de esperanza y optimismo. Un contexto que permitía una apertura pedagógica, desde la que, entre otros acontecimientos reseñables, nuestro protagonista recuerda los programas de Miguel Ángel Verdugo, en los que se planteaba como todo el alumnado podía aprender de aquellos niños y niñas.

Para Diego, los elementos operativos de “la escuela integradora” tenían ciertas ventajas pues la mirada del profesorado estaba puesta en lograr la máxima autonomía y en lograr que lo que aprendiera le sirviese. Una vida independiente pasa por la posibilidad de trabajo, por lo que se prestaba especial atención a esto, siendo la adaptación curricular un mecanismo para lograr estos fines. Una adaptación que se hacía con mayor libertad, donde se iba ajustando al alumnado la enseñanza, y en la medida en la que aprendían, se podía justificar la calificación y la promoción, llegando en algunos casos a lograr la titulación. Como es el caso de un alumno al que diagnosticó de discapacidad intelectual leve, y que, tras una serie de adaptaciones y una constante revisión de las mismas, pudo obtener el título de secundaria, lo que le facilitó la búsqueda de trabajo, y su empleabilidad en un vivero.

Diego cree que hoy en día debemos ser prudentes con las adaptaciones curriculares, pues en muchas ocasiones se convierten en un instrumento clasificatorio y evaluador. Ya que, el hecho de hacer una adaptación curricular y no llevar el seguimiento adecuado, con una periódica revisión, puede suponer un obstáculo para el alumnado. Convirtiéndose, según sus palabras: “en un termómetro nivelador, en lugar de una herramienta de trabajo docente”. Por estas y otras razones, se corre el riesgo de que, en un momento donde nadie escapa al discurso de la inclusión, ésta se haya estancado respecto a actitudes, valores y fuerzas de trabajo que estaban creciendo durante “la etapa integradora de la escuela”.

El diagnóstico, la evaluación psicopedagógica, los informes, los dictámenes, etc., son situaciones, momentos y procesos, delicados, que deben encararse con una gran sensibilidad. Diego, sin duda, trata de hacerlo, pues siempre que, bajo su criterio y responsabilidad, ha podido evitar hacer un diagnóstico en su sentido “etiquetador”, lo ha

hecho. Él piensa que cuanto más “suave” sea la medida, más ordinaria, mejor será el impacto desde el punto de vista educativo. Hacer recomendaciones no exige un diagnóstico categorizador previo, así pues, en muchas ocasiones encontramos informes en los que, nuestro protagonista, comienza diciendo: “en este particular momento educativo no procede hablar de dificultades de aprendizaje ni cualquier otro... sin embargo sus necesidades específicas podrían ir por...”.

Llegado el año 2007, Diego, junto a todos los profesionales de la orientación pertenecientes a la educación pública, pasa a pertenecer al cuerpo de profesorado de secundaria. Desde ese momento el acceso al cuerpo se hará por una única vía, y pudiendo tener como destino los EOE o los departamentos de Orientación. Ese mismo año marca un antes y un después en el desarrollo de la escuela inclusiva, pues hasta este año, la LOGSE y el desarrollo que se daba en el Real Decreto 696, promovían la “normalización” del alumnado con necesidades educativas especiales, pues no sólo se intentaba que todo el alumnado estuviese en las modalidades A y B, siendo excepcional la C, sino que no existía la modalidad D como tal. Es a partir del curso 2007-2008 cuando empiezan a aumentar exponencialmente las aulas de Educación Especial en los colegios. Y aunque para Diego, tanto su equipo como la mayoría de los profesionales de la orientación suelen ser cuidadosos a la hora de realizar dictámenes de escolarización, parece sensato pensar que si hay más aulas específicas se acabarán llenando al pensar que estas contarán con los recursos y la atención educativa necesaria.

Aún posicionándose desde lo educativo, lo pedagógico, y entendiendo que el modelo médico no puede ser el que rijan el pensamiento de los profesionales de lo educativo, Diego no desprecia en absoluto las herramientas psicométricas para evaluar al alumnado. Piensa que, tanto los test como cualquier otra estrategia, técnica, o instrumento, pueden tener su espacio, aportando una visión más amplia del fenómeno. No obstante, para él, los resultados numéricos de estas pruebas no pueden ser determinante, sólo deben ayudarnos a tomar decisiones. De hecho, cuando la situación, por su peculiaridad no permita hacer un buen uso de estas herramientas e instrumentos, será mejor no usarlas. Piensa que el CI, valor que ofrecen algunos de los instrumentos más usados, no debe obsesionar a los profesionales de la educación; pues el valor, de estas pruebas está en el resto de información que ofrecen, más allá del valor numérico del CI.

Para Diego la Psicología es por definición profundamente humanista, y cualquier sesgo hacia modelos positivistas puede distanciarla de su sentido. Con esto no quiere decir que el positivismo sea algo negativo, ni mucho menos, pero en según qué ámbitos, como el educativo, no se puede tolerar que el enfoque más clínico o experimental desplaze el componente humano, humanista.

Reflexiona sobre las carencias que puede tener el alumnado, los pedagogos en psicología y los psicólogos en lo educativo, y aunque ve mucha disposición y actitud por parte del alumnado, reconoce que la formación de los profesionales de la orientación podría mejorarse. Quizás necesite mayor profundidad en la formación pedagógica de los psicólogos, así como psicológica o evaluativa en pedagogos; además de un enfoque que dé cabida a lo filosófico, antropológico y sociológico para dotar de un marco de pensamiento estructurado y con sentido al alumnado.

Reconoce que hay cierto estatus entre psicología y pedagogía, cierta imagen social, en la que la psicología parece más científica, más rigurosa, una disciplina más dura. Del mismo modo, para él, eso ocurre con la psicología de la educación frente a otras ramas de la psicología, pues parece tener diferencias de prestigio.

Discusión

Exclusión, integración e inclusión

La historia de Diego es especialmente interesante por haber experimentado, desde el ejercicio de la profesión orientadora, todo un proceso histórico y legislativo caracterizado por la transición de un modelo exclusivamente segregador, a uno que pretende ser inclusivo (Echeita, 2017), en el que todo el alumnado pueda convivir y aprender junto (Melero, 2018). Un propósito que en gran medida acaba en la intención (Echeita, 2022), y que en las últimas tres décadas ha tenido sus luces y sus sombras.

En líneas generales hemos de considerar que la figura del orientador, desde su nacimiento, ha ocupado un lugar difícil dentro de la institución escolar, especialmente en los Centros de Educación Primaria donde, al menos en Andalucía, no existe un orientador adscrito a cada centro, pues estos forman parte de los Equipos de Orientación Educativa (EOE), siendo cada profesional de la orientación responsable de, normalmente, varios centros a la vez (Segovia et al., 2014). Esta situación, experimentada por Diego, interfiere, por un lado, en el sentimiento de pertenencia, tanto para el orientador como para el profesorado del centro. Por otro lado, dificulta la capacidad de ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades de los centros, del profesorado, de las familias y del alumnado. Sin embargo, la capacidad resolutoria, organizativa y coordinadora de Diego y su compañero tanto desde una dimensión macro como microeducativa ha permitido atender a las necesidades particulares de cada centro, disponer de un medio rápido y efectivo de coordinación, actualizar diagnósticos y dictámenes de escolarización —desde una dimensión educativa, organizativa y curricular— y disponer de más y mejores recursos humanos y materiales.

Las funciones del Orientador son muchas y, en ocasiones difusas (Vélaz de Medrano, 2008), esto provoca que a veces el profesorado no entienda bien cuál es el lugar que ocupa el orientador y qué se puede esperar de él, situación que genera falta de confianza hacia la labor orientadora. La experiencia de Diego apunta a que, considerando esta realidad y una serie de factores coyunturales en contra, desde el compromiso, la responsabilidad y el trabajo, la Orientación Escolar puede y debe ofrecer respuestas adecuadas a las necesidades de los centros escolares. Desde un posicionamiento orientador más educativo que clínico, Diego se posiciona profesionalmente en un modelo psicopedagógico que, aun arrastrando una importante carga clínica, donde la psicometría tenía un importante papel (Angulo, 2020), permitió una nueva forma de organizar la escuela donde todo el alumnado tenía cabida. Esto es especialmente interesante si se piensa en el marco sociohistórico en el que ocurrió. Una intención integradora que llegaba para revolucionar una escuela profundamente excluyente. Nadie puede negar la conquista que supuso este fenómeno, aun cuando en muchas ocasiones los espacios, los tiempos y los procesos educativos estaban claramente diferenciados entre el alumnado ordinario y aquellos que quedan sepultados bajo la etiqueta diagnóstica y las Necesidades Educativas Especiales.

Con la llegada de la LOGSE (1990) se daría una revolución educativa en relación con la respuesta a la diversidad, pues la eliminación de los dos itinerarios educativos diferenciados y el compromiso de integración del alumnado con discapacidad supuso un cambio histórico en la escuela (Nuéz, 2019; López-Azuaga, 2018). La integración supuso, sin lugar a duda, un concepto revolucionario, pero a diferencia de la inclusión, como veremos más adelante, se materializó en un compromiso real y tangible. El objetivo estaba claro: lograr la presencia.

Poco a poco, el alumnado que había sido ocultado al resto, marginado en Centros de Educación Especial, o, en ocasiones, encerrados en sus casas, fueron llenando la escuela ordinaria. Algo imprescindible para romper con el estigma de la discapacidad, pues con frecuencia tememos y repudiamos lo desconocido. La integración era sinónimo de presencia, no tanto de convivencia, pero no debemos menospreciar su valor, pues sin presencia no hay posibilidad de ser (Vila, 2019). No obstante, para Diego en aquel movimiento emergente llamado integración se daban, en muchas ocasiones, prácticas que bien podrían ser entendidas como inclusivas, aunque el término se consolidase unos años más tarde en la Declaración de Salamanca (1994). De igual manera, hoy en día, bajo el paraguas de la inclusión se dan innumerables prácticas integradoras, e incluso segregadoras. Podríamos hablar de que ha habido un estancamiento o, en ocasiones, una involución del proceso de inclusión (Echeita, 2017).

La integración de la década de los 90 y de principios de este siglo, se daba en un contexto político y educativo en el que aún tenía mucha fuerza y presencia posiciones críticas como los Movimientos de Renovación Pedagógica (Esteban, 2016). Tal vez el eco de una no muy lejana dictadura nos dejaba una España ávida de democracia, generando cierta apertura al cambio en el profesorado. En el momento en el que Diego comenzó su carrera como orientador, esta labor se realizaba en parejas profesionales formadas por un pedagogo y un psicólogo educativo, y, tanto para él como para el que fuera su compañero, la mejor opción educativa para un niño o una niña con necesidades educativas especiales siempre era la menos restrictiva, la medida más ordinaria. En este sentido, parece que ya en los 90, había profesionales, como Diego, que entendían la importancia de una respuesta educativa ordinaria, y cómo ésta, además de la presencia, fomenta la participación y el aprendizaje (Echeita y Ainscow, 2011). La Inclusión Educativa, avalada por organismos como la UNESCO (2020), se ofrece como la mejor opción para promover la convivencia y el aprendizaje en niños con y sin necesidades específicas de apoyo educativo (Hehir et. al, 2016). Parecía que en la primera década de este siglo había cierto consenso en que la integración era un paso previo hacia la inclusión, que siendo más ambiciosa y respetuosa con los Derechos Humanos era el horizonte a seguir (Echeita, 2022); un ideal que debía ir materializándose poco a poco. No obstante, informes como provenientes de la ONU, específicamente de la Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad (2017) señalan que en España se vulnera sistemáticamente el derecho a la educación inclusiva, al existir modalidades de escolarización segregadas. Muchas de ellas consideradas hoy en día inclusivas por gran parte del profesorado.

La Orientación Escolar frente a la Orientación Educativa

En la década de los 90, con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo Orientación Educativa se organiza la Orientación Educativa, principalmente, en tres niveles: Acción Tutorial, Departamentos de Orientación (DO, en secundaria) y Equipo de Orientación Educativa (EOE, en primaria). Esta organización ha sufrido pocos cambios hasta nuestros días, levantándose sobre un amalgama legislativo y normativo complejo, en ocasiones confuso (Echeita, 2017), y, muchas veces obsoleto. Por esta razón, no hay consenso total respecto a cuáles y cuántos son los ámbitos de la Orientación Educativa. En este Trabajo partiremos de los tres ámbitos que históricamente han sido objeto de la Orientación: Acción Tutorial, Atención a la Diversidad y Orientación Vocacional y Profesional. Ámbitos que tendrán un mayor peso en la carga de trabajo del orientador u orientadora dependiendo si está adscrito a un Equipo de Orientación Educativa (EOE) o a un Departamento de Orientación (DO). Centrando la mirada en la labor orientadora dentro de la escuela primaria (EOE), podemos decir que el ámbito que mayor carga de trabajo supone para los orientadores, según la historia de vida de Diego, es el de *Atención a la Diversidad*. Casi la totalidad de las demandas que le llegan al orientador comienzan con la frase: “mírame a este

niño”. La labor del orientador escolar, de esta manera, está centrada en el diagnóstico y la evaluación psicopedagógica, generalmente desde la psicometría, que sirve para situar “el desajuste” en los cuerpos de los sujetos (ovejero, 2003).

Sin lugar a duda, Diego parece ser crítico con el enfoque clínico de la orientación educativa, reconociendo de manera crítica que en su propia práctica han estado presentes elementos que, a pesar de no ser educativos por sí mismos, tenían la intención de conocer las características de los niños y las niñas objeto de evaluación. Aunque emplear estas herramientas psicométricas supone en mayor o menor medida aceptar las concepciones sobre la inteligencia de las que parten (Angulo, 2020). Por tanto, podemos afirmar que el adjetivo educativo no es compatible con la etiqueta diagnóstica, que culpabiliza y victimiza al sujeto (Calderón y Ruíz, 2015), ni con los procesos de evaluación psicopedagógicos basados en la psicometría, que son una forma de ejercer el biopoder (Foucault, 2008). Para nosotros, lo educativo tiene que ver con procesos colectivos de subjetivación, que pretenden la emancipación de los sujetos, en términos de justicia social, democracia y equidad (Apple, 1991; Freire, 1997). En este sentido queremos diferenciar entre Orientación Escolar y Orientación Educativa. Las prácticas orientadoras hegemónicas, las que tradicionalmente se han venido haciendo dentro del modelo clínico y el paradigma del déficit, desde una posición experta, no pueden ser consideradas educativas, en todo caso serán escolares.

La tradición que aún hoy se mantiene en la orientación escolar tiene parte de un enfoque individualista, que pretende compensar el déficit que está ubicado en el cuerpo del sujeto “inadaptado”, o si se prefiere “desviado”. La lógica de la normalidad y de las desviaciones típicas no son compatibles con la cultura de la diversidad. Como señala Oliver (1990), las personas diagnosticadas como con discapacidad sufren una limitación social, ya sea por la falta de accesibilidad en los entornos y los procesos, o por cuestiones culturales; de ahí los peligros de patologizar la diferencia. La detección por parte del tutor del alumnado que no se adapta al sistema, pone en marcha todo un mecanismo técnico-burocrático mediante el cual se legitima la desigualdad: si el niño o la niña, una vez evaluado con la batería psicométrica, pasa a ser el responsable de su inadaptación al sistema. Este enfoque deficitario, individualista y psicométrico, actúa como parche para mantener la homeostasis en un sistema que ejerce de violencia estructural sobre el alumnado (Calderón et al. 2022).

La propia organización del sistema es en sí misma excluyente, al permitir modalidades de escolarización. La inclusión es incompatible con las modalidades B, C y D; y como hemos visto en la historia de Diego, si se crean centros especiales y aulas específicas se acaban llenando. Llama la atención que hasta 2007 toda la zona de Estepona hubiese funcionado bien sin aula específica, pero tras la creación de éstas todas se fueron llenando hasta alcanzar el máximo de su capacidad. Si sabemos que la mejor opción educativa es el aula ordinaria, ¿por qué acabamos haciendo uso de modalidades excluyentes? Posiblemente se deba a la idea de que allí estarán mejor, a una cultura del déficit y de la Educación Especial, que entiende que esos niños y niñas no son responsabilidad del tutor. Pero, la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2018), señala que la asistencia a centros segregados minimiza las oportunidades de inclusión social tanto a corto plazo como a largo plazo.

Conclusiones

En teoría el sistema educativo español ha ido transitando de la no presencia o exclusión a la segregación en forma de instituciones especializadas, para en los 80 iniciar un proceso de integración del alumnado que debía culminar con la inclusión total de todo

el alumnado, sin excepción. No obstante, en el relato de Diego encontramos que no es del todo así. Aunque se han logrado impulsar el término inclusión, parece que, aun estando bien definido desde hace más de dos décadas, en la cultura escolar y la práctica cotidiana se sigue confundiendo con la integración e incluso con prácticas excluyentes (Echeita, 2022). En los últimos años se observa una desaceleración del proceso, en la que convive un discurso políticamente correcto, con prácticas incompatibles con el fenómeno de la educación inclusiva (Echeita, 2017). Hay una evidente patologización de la diferencia, con una enorme presencia de categorías diagnósticas en las aulas de las escuelas. En este sentido, se puede observar que coexiste una ley educativa que propone el cierre de las escuelas de educación especial en menos de una década, con el auge de las aulas específicas. Que como conversábamos con Diego en uno de nuestros encuentros: “si existen se llenan”. Hacemos esta afirmación porque por definición, en ningún caso se puede estar incluido fuera del aula ordinaria, y encontramos 3 de las cuatro modalidades de escolarización que mantienen total o parcialmente al alumnado con NEAE fuera del aula ordinaria (si tomamos como ejemplo Andalucía, pero con uno u otro nombre existen estas formas organizativas en todas las Comunidades Autónomas). Del mismo modo, las adaptaciones curriculares significativas, en muchas ocasiones suponen un obstáculo al desarrollo de los niños y las niñas, pues como señala el profesor López-Melero (2018) subeducación, producto de una cultura deficitaria, dificultará el desarrollo. Itinerarios paralelos que dan la impresión de permitir la convivencia y el aprendizaje, pero que suponen la segregación del alumnado, y una educación inclusiva “deficitaria” (Waitoler, 2020).

Además, como señala Diego cuando comenta que antes “se tenía más libertad”, la burocracia y la protocolización de las actuaciones dentro de la orientación escolar, desde un modelo claramente tecnocrático, limita la libertad docente y encorseta y dirige las prácticas orientadoras en una dirección cuestionable desde el punto de vista educativo. Por lo que, además de abandonar el modelo clínico y la perspectiva del déficit, debemos repensar la educación en general y la orientación en particular desde un enfoque crítico, democrático y, por tanto, participativo. En este sentido, parece que Diego lo tiene claro desde siempre, la mirada debe enfocarse en los procesos, los contextos y en asesorar al profesorado.

Referencias

- Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa (2018). Pruebas de la relación entre la educación inclusiva y la inclusión social: Informe resumen final. Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa. <https://acortar.link/ky9irE>
- Angulo, J. F. (2020). Inteligencia. En R. Espinoza y J. F. Angulo (Coords.). Conceptos para disolver la educación capitalista (213-228). Terra Ignota Ediciones. ISBN 13: 978-8412224580
- Apple, M. W. (1991). Ideología y currículo. Akal. ISBN 13: 978-8476001301
- Calderón, I. (2014). Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad. Ediciones Cinca. ISBN 13: 978-84-15305-64-4
- Calderón, I., MORENO, J. y VILA, E. (2022). Education, power, and segregation. The psychoeducational report as an obstacle to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 26(10). <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2108512>
- Calderón, I. y Ruiz, C. (2015). Education as liberation from oppression: personal and social constructions of Disability. En F. Kiuppis & R. Sarromaa Hausstätter (Eds.). *Inclusive education twenty years after Salamanca* (pp. 251-260). Peter Lang, New York. ISBN 13: 9781433126963
- Cerdá, M. C. e Iyanga, A. (2017). *La Educación Inclusiva: Perspectiva Histórica y Situación Actual*. Tirant lo Blanch. ISBN 13: 978-8416786619
- Clandinin, J. y Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass. ISBN 13: 978-0787972769
- Cologon, K. (2019). *Towards Inclusive Education: A Necessary Process of Transformation. Children and Young People with Disability Australia*. Melbourne. <https://bit.ly/39OkB5U>
- Diez, E. (2018). *Neoliberalismo educativo*. Octaedro. ISBN 13: 978-8418083303

- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rife.46.2017.17-24>
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- 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: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46. <http://hdl.handle.net/10486/661330>
- Esteban Frades, S. (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 259-284. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.012>
- Foucault, M. (2008). *The Birth of Biopolitics: Lectures at the Collège de France, 1978-1979*. Palgrave MacMillan. ISBN 13: 978-1403986542
- Freire, P.: (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure. ISBN 13: 978-8479760137
- UNESCO (2020). Resumen del Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: todos sin excepción. UNESCO. <https://n9.cl/ymwnl>
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Barquaye, Y. & Burke S. (2016). A summary of the evidence on inclusive education. Alana Institute. <https://acortar.link/E4p1Pg>
- López-Azuaga, R. (2018). Un estudio sobre la situación de la educación inclusiva en centros educativos desde la percepción de la comunidad educativa. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Escuela Internacional de Doctorado. Programa de Doctorado en Educación. <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1732158>
- Leite, A. y Suárez, D. (2020). Narrativas, docencia e investigación educativa. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 2-5. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.10242>
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma*. Morata. ISBN 13: 978-8471128676
- López-Melero, M. (2020). Inclusión. En Ricardo Espinoza y J. Félix Angulo (Coords.) *Conceptos para disolver la educación capitalista (185-202)*. Terra Ignota Ediciones. ISBN 13: 978-8412224580
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós Educador. ISBN 13: 978-8449303890
- Oliver, M. (1990). *The politics of disabledment*. The Macmillan Press. ISBN 13: 978-0333432938
- ONU (2017). Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo. Organización de Naciones Unidas. <https://acortar.link/YeZ8eG>
- Ovejero, A. (2003). *La cara oculta de los test de inteligencia*. Biblioteca Nueva. ISBN 13: 9788497421058
- Sáez, B., Fernández, M. J. y Pascual, M. A (2017). Evaluación del plan integral de convivencia de los centros de educación secundaria obligatoria. *Reforzando claves para una educación inclusiva*. Ascensión Palomares (coord.) Una mirada internacional sobre la educación inclusiva: propuestas de intervención y renovación pedagógica (403-411). Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha. <https://acortar.link/bz3hoa>
- Sánchez, E. (2010). *Metodología para la investigación educativa en la acción social*. Impredisur, D.L. ISBN 13: 978-8479331528
- Segovia, J. D., Gálvez, J. D. D. F. y Fernández, B. B. (2014). La función de asesoría para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en la práctica profesional de un orientador de zona. Un estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 151-172. <https://doi.org/10.6018/j194131>
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Hacia las escuelas inclusivas*. Narcea. ISBN 13: 9788427712478
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Unesco. <https://acortar.link/Vv2qls>
- Vélaz de Medrano, C. (1998). Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación. Aljibe. ISBN 13: 978-8487767876
- Vila, E. S. 2019. "Repensar la Relación Educativa Desde la Pedagogía de la Alteridad." *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31 (2): 177-196. <https://doi.org/10.14201/teri.20271>
- Waitoller, F. R. (2020). La paradoja de la inclusión selectiva: el caso de Estados Unidos. En P. Amaiz y A. Escarbajal (Eds.), *Aulas abiertas a la inclusión (19-34)*. Dykinson. ISBN 13: 978-8413773957