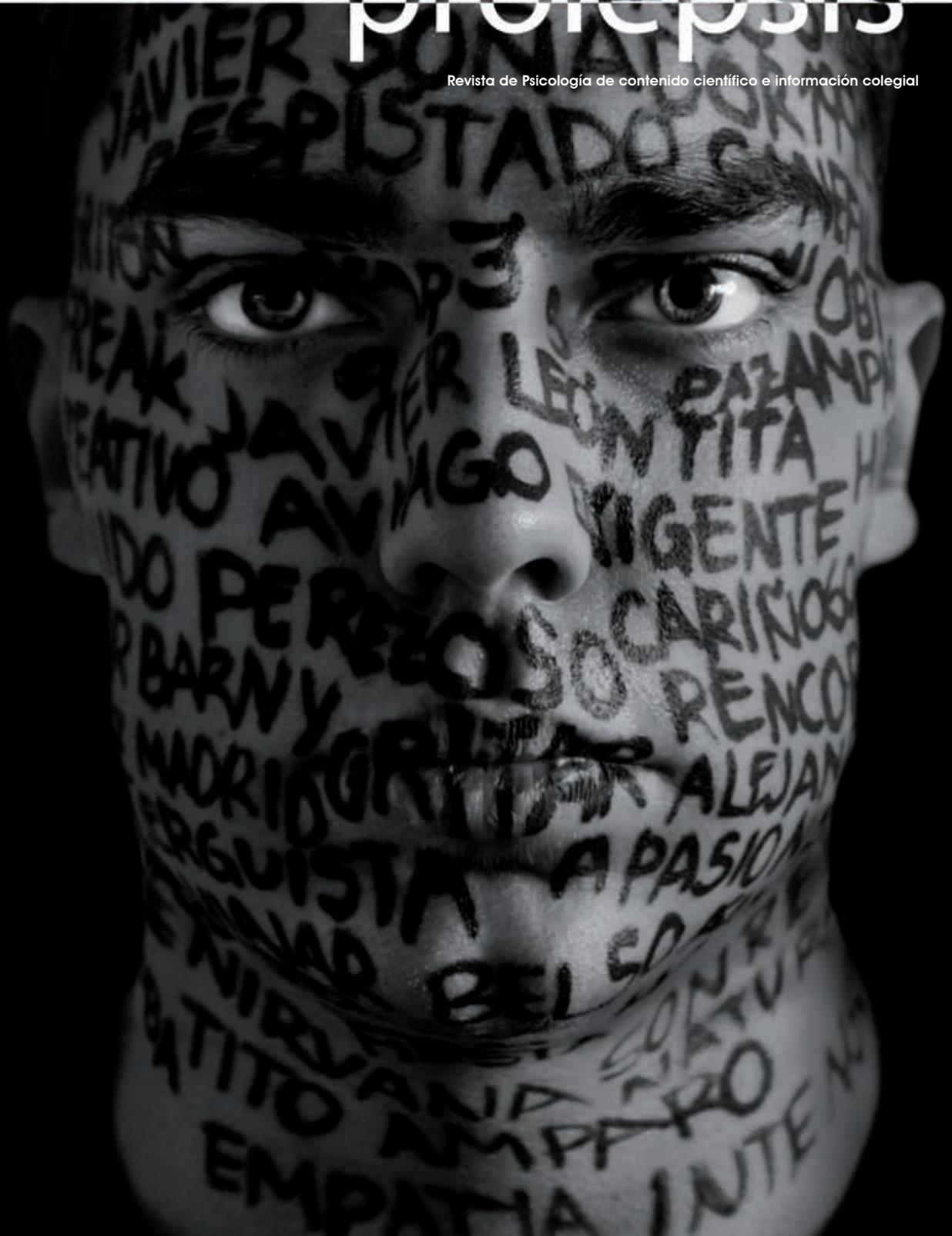


prolepsis

Revista de Psicología de contenido científico e información colegial



sumario



NOTAS Y NOTICIAS DEL COPCYL, MÁS DE 2000 PARTICIPARON EN LA FORMACIÓN DEL COPCYL 2 | ENCUENTRO NAVIDEÑO DE CASTILLA Y LEÓN 8 | DIVULGACIÓN DE LA PROFESIÓN 9 | RENOVACIÓN DEL CONVENIO DE LA OFICINA DE ASISTENCIA A VÍCTIMAS 10 | VOCALIA DE LEÓN PARA PROLEPSIS 11 | REUNIONES PROVINCIALES 14 | PROYECTO OBJETIVO VIOLENCIA CERO 15 | ENTRE NOSOTROS. ENTREVISTA A CARLOS FERNÁNDEZ 16 | MINDFULNESS: UNA TERAPIA DE TERCERA GENERACIÓN. TTG 20 | LA INTERVENCIÓN DE LOS PSICÓLOGOS EN INCIDENTES CRÍTICOS 30 | EL MANEJO EN CRISIS DEL TRASTORNO LÍMITE DE LA PERSONALIDAD. UNA APROXIMACIÓN DESDE LA TERAPIA DIALÉCTICO-CONDUCTUAL 43 | LA INTELIGENCIA EMOCIONAL: LA HERRAMIENTA DE UN LIDER EDUCATIVO 48 | SABER O NO SABER ¿POR QUÉ APRENDEMOS? 55 | CÓMO NOS CAMBIA INTERNET 61 | CRISIS E IDENTIDAD 70 | ¿QUÉ ES UN PADRE? 77 | EL DERECHO A UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LAS ACTUALES PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA. ¿REALIDADES INCOMPATIBLES? 82 |

en.red.ando: La cruzada contra la llamada pena de muerte 89

libro: 100

psicohumor: 103

Coordinadores de la publicación: Miguel A. González Castañón -tfn.: 659 579 885-, Moisés García Melón y Vicente Martín Pérez. **Responsables de la edición:** Colegio Oficial de Psicólogos de Castilla y León. **Consejo de Redacción:** Miguel A. Castañón, Juan Donoso, Luis Melero, Raquel Carracedo, Manuel Andrés y Eduardo Montes. **Consejo editorial:** Eduardo Montes, Francisco Sevillano, Manuel Andrés, M^º Dolores Jiménez, Dionisio López, Vicente Martín, M^º Belén Martínez, M^º Ángeles Pérez, Jesús de Blas, Silvia Mateo, Jesús García, Félix Rodríguez, Carmen Fernández, Esther Prada, M^º Luisa González, Pilar Valbuena, Moisés García.

Consejo asesor: Eduardo Montes Velasco, Luis Melero Marcos, Jesús de Blas Recio, Ángel Gago González, Manuel Andrés Corral, M^º Dolores Jiménez Carrasco, M^º Victoria Fernández García, Vicente Martín Pérez, M^º Belén Martínez Pastor, M^º Ángeles Pérez García, Antolín Yagüe Marinas, Silvia Mateo Larrubia, Jaime Gutiérrez Rodríguez y Félix Rodríguez Lozano..

Diseño y maquetación: SERES DESIGN. **Imprime:** Narcea Servicios Gráficos. **Publicidad:** Seres 610 744 220, bego@seresdesign.es

Depósito Legal: LE - 1342 -2008. **ISSN:** 1889-2957

prolepsis

El derecho a una educación inclusiva y las actuales prácticas de evaluación psicopedagógica. ¿Realidades incompatibles?

Ignacio Calderón* y Gerardo Echeíta**1

INTRODUCCIÓN

Unos meses atrás, motivados por la invitación de los organizadores del Congreso Barcelona Inclusiva (principalmente la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación, COPOE), preparamos un texto (posteriormente publicado por la revista *Ámbitos de Psicopedagogía*, nº 44, noviembre de 2014 <http://bit.ly/1CFq6hH>), con la sana intención de generar un debate sobre las concepciones y las actuales prácticas relativas a la evaluación psicopedagógica (EPSP), existentes entre los profesionales de la orientación educativa y en relación al papel de aquellas en el nuevo escenario educativo que, tanto en nuestro país como internacionalmente, supone el reconocimiento explícito del “derecho a una educación inclusiva”. Como ya entonces apuntábamos, éramos conscientes de que la evaluación psicopedagógica es un asunto de muchas caras y facetas, susceptible, por lo tanto, de ser analizado y debatido desde múltiples puntos de vista disciplinares y con diferentes pretensiones (teóricas, prácticas, administrativas, éticas y deontológicas, etc.).

Ni entonces ni ahora pretendíamos, ni de lejos, asomarnos a todas ellas (aunque todas ellas están interrelacionadas), sino llamar la atención y *denunciar la barrera* que determinadas miradas, concepciones y prácticas de evaluación psicopedagógica están desempeñando en relación al derecho que asiste al alumnado con discapacidad o diversidad funcional (y por extensión a cualquier alumno en riesgo de segregación, marginación o fracaso escolar), a una educación inclusiva. Nos situamos, por lo tanto, más bien en un plano político y ético, siendo conscientes que se trata, al igual que si lo hiciéramos desde otros lugares, de un análisis parcial y por todo ello, insuficiente.

Este debate –que a nuestro juicio es *inaplazable* tanto entre los profesionales de la orientación como entre los responsables técnicos de las administraciones educativas autonómicas competentes en esta materia–, ha tenido (¡por fin!) un primer exponente en las reacciones a la publicación en el Diario de León de una reseña sobre la posición –que nosotros compartimos– defendida por Miguel Ángel González Castañón (<http://bit.ly/1ISF9Ym>), con motivo de la mesa redonda desarrollada en León y promovida por la asociación SOLCOM precisamente sobre “El derecho a una educación inclusiva: su aplicación práctica” (<http://bit.ly/1LOFohv>). Las réplicas a dicha posición, publicadas también en *El Diario de León* por colegas de los Servicios de Orientación de la Provincia (<http://bit.ly/1z7rTFt>), por representantes de trabajadores (<http://bit.ly/1yfJEAZ>), por la misma Dirección Provincial de Educación de León (<http://bit.ly/1Fee541>), o por padres “afectados”, (http://www.diariodeleon.es/noticias/opinion/opinion-lector_954674.html), ponen de manifiesto con meridiana claridad, al menos, la necesidad de repensar colectiva y colaborativamente una práctica profesional (cuyos fundamentos y sentido se remonta veinte años atrás), que no puede quedarse al margen del devenir de los tiempos en materia de derechos humanos, porque el derecho a una educación inclusiva es hoy el sentido que tiene el derecho fundamental a la educación. Al menos así lo estima la Oficina del Alto Comisionado sobre Derechos Humanos de Naciones Unidas en su “Estudio temático sobre el derechos de las perso-

mos desde otros lugares, de un análisis parcial y por todo ello, insuficiente.

nas con discapacidad a la educación” (<http://bit.ly/1vjF0S9>).

Vaya por delante que estas reflexiones (ni a nuestro entender las de Miguel Ángel González Castañón) **no van contra los orientadores u orientadoras**, muchos de los cuales a pesar de tener posiciones distantes de la hegemónica se ven “forzados por imperativo legal” a un ejercicio profesional que no comparten, como consecuencia de su obligación de aplicar unas normas y directrices legalmente establecidas en materia de evaluación y escolarización del alumnado considerado con *necesidades educativas especiales*. No confundamos entonces el foco de nuestra crítica: no son las personas que aplican la legislación vigente en materia de evaluación psicopedagógica el problema y *la barrera* que las mismas suponen para el desarrollo del derecho a una educación inclusiva de calidad, sino la existencia de esas normas y directrices que a nuestro parecer y al de expertos en derecho de reconocido prestigio (Asís, Campoy y Bengoechea, 2007), son claramente incongruentes con la ratificación española de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad (UN, 2006). En cualquier caso, abundamos aunque sea de forma liviana que aún con las normativas más excluyentes, caben diferentes formas de abordar la compleja e inacabada función de la evaluación psicopedagógica y, por extensión, las propias de la orientación educativa.

IDEOLOGÍA, EDUCACIÓN Y PROFESIONALIDAD

Del citado artículo de Miguel Ángel González, publicado en el Diario de León y titulado «La segregación escolar en centros especiales se disparó a partir del 2011», lo que causó más polémica es afirmar que la inclusión educativa «depende más de la ideología de los orientadores que del raciocinio». Estas palabras han levantado airadas críticas básicamente porque se entiende que la profesionalidad está exenta de ideología, y afirmar que los orientadores y orientadoras no son objetivos en su quehacer se interpreta como una acusación dañina. Sin embargo, es un hecho altamente abordado en la literatura científica que el ejercicio de las profesiones educativas está preñado de ideología. Para ello acudiremos a fuentes de primer orden, a académicos que han pasado a ser históricos en el terreno de la Sociología de la Educación por su alto

aporte al desarrollo del conocimiento en el área, ampliamente avalado por la comunidad científica internacional.

Hace ya 30 años, Thomas Popkewitz (1985), afirmaba en la prestigiosa *Journal of Teaching and Teacher Education* que “lo «técnico» y lo práctico está intrínsecamente ligado a las normas, valores e ideologías de nuestra situación”. Es decir, no se puede pensar que lo técnico sea inmune a la ideología del contexto social, histórico y político, por lo que habría que pensar que, como añade Popkewitz, “el orden natural no es natural o inevitable”. Es decir, estamos acostumbrados a que las cosas sean así, pero eso no las hace imperturbables ni naturales. Las estamos haciendo así.

En cualquier caso, aquello a lo que nos hemos acostumbrado por la presión que se ejerce para que la realidad sea así es lo que se ha venido a denominar *hegemonía*. Según otro de esos grandes académicos, Michael W. Apple, este concepto “se refiere a un proceso en el que los grupos dominantes en la sociedad se unen para formar un bloque y mantener el liderazgo sobre los grupos subordinados”; pero se trata de un proceso que no se produce por coerción, sino constituyendo “un paraguas ideológico bajo el que puedan reunirse distintos grupos [...], con un compromiso, de manera que esos grupos sientan que se presta atención a sus preocupaciones, aunque los grupos dominantes no tengan necesidad de abandonar su liderazgo con respecto a las tendencias sociales generales” (Apple, 1996:39). Ni que decir tiene que la labor de la orientación está cargada de conflicto, puesto que se encuentra en la encrucijada de diferentes intereses y colectivos: alumnado, familias, profesorado, administraciones, sociedad... Pero esa compleja toma de decisiones es solventada en parte por la directriz hegemónica. De este modo, todo el entramado de decretos que encorsetan y concretan hasta la saciedad la actividad de los profesionales de la orientación constituye un ideario sobre el que asentarse en la práctica de la labor orientadora, que si bien no ha sido impuesto, sí que constituye el “paraguas ideológico” que se materializa en lo que comúnmente llamamos “normativa”. Una normativa a la que hay que atenerse, pero que paradójicamente está en contra de leyes y tratados interna-

prolepsis

cionales de mayor rango y valor que están siendo sistemáticamente vulnerados.

Uno de esos compromisos a los que alude Apple, en el caso que estamos abordando, es sin duda el de aliviar el estrés emocional que supone trabajar con los proyectos y cartografías vitales de personas de carne y hueso. Entender la profesión como una cuestión racional es, de alguna forma, desproveerla de toda referencia a la emoción, en pro de la eficiencia y la neutralidad. Como si eso fuese posible, ya que la tarea educativa “también implica el trabajo emocional. Está atravesada por el placer, la pasión, la creatividad, el desafío y la alegría. Es una vocación apasionada” (Hargreaves, 1996).

Sin embargo, ese paraguas que parece protegernos de las inclemencias del trabajo, nos hiere a la vez en tres grandes dimensiones: 1) la emoción, la pasión y el disfrute de nuestra labor, con sus alegrías y tristezas, con sus grandezas y miserias, porque la profesión va perdiendo progresivamente su sentido y valor; 2) la razón, porque sucumbir ante la hegemonía de las prácticas asentadas en las instituciones es abandonar nuestra capacidad crítica y juicio profesional; 3) la ética, puesto que acabamos delegando nuestra responsabilidad en terceros con el argumento de seguir la normativa, descargando la lucha por la justicia social en los hombros de las familias que piden a gritos el reconocimiento del derecho de sus hijos e hijas a educarse con los demás niños y niñas.

Por eso Henry A. Giroux –el cuarto académico al que haremos referencia– resume la cuestión en la siguiente sentencia: “las escuelas no son lugares neutrales, y consiguientemente tampoco los profesores [y el resto de sus profesionales] pueden adoptar una postura neutral. [...] [S]i los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos” (Giroux, 1990:177). Es decir, no cabe otra posibilidad. Frente a las críticas que han llovido recientemente en León, hay que decir que reconocer la naturaleza política de la educación es precisamente devolver el valor a sus profesionales, como intelectuales críticos que cuestionan y transforman la realidad social, y no que la asumen y reproducen. Porque la realidad humana no es una

realidad natural, sino naturalizada. Y las personas con discapacidad están excluidas en nuestra sociedad porque las excluimos. También en las escuelas. Necesitamos comprender las costumbres y tradiciones, tenemos que reflexionar sobre las prácticas instituidas en el sistema educativo y nuestro papel en su continuidad, y tendremos que volver a concluir con Lewontin, Rose y Kamin (1987) que la desigualdad no está en los genes.

Una vez hecha esta primera reflexión, en lo que sigue desarrollaremos los argumentos que sostienen nuestra posición, recurriendo, en parte, a lo ya publicado anteriormente (Echeita y Calderón, 2014).

JUSTIFICANDO UNA DENUNCIA

Creemos poder afirmar, con conocimiento de causa, que en sus orígenes (MEC, 1996), el *espíritu* que animaba la EPSP era el de ser una medida de *garantía de equidad* para que aquellas decisiones de acceso, curriculares u organizativas aplicables a un alumno o alumna en el marco de las llamadas desde entonces “*medidas extraordinarias de atención a la diversidad*” (Martín y Mauri, 2011), no se tomaran de forma arbitraria o con poco fundamento (sino todo lo contrario, con el respaldo del análisis psicopedagógico riguroso y experto que podían y pueden aportar los orientadores y orientadoras). Se trataba (y sigue siendo necesaria) de una práctica muy importante, toda vez que por su naturaleza (*ruptura de la comprensividad* del currículo y/o derivación hacia agrupamientos o centros con diferentes grados de *segregación* respecto al marco común), tales medidas conllevan un riesgo evidente de inequidad, marginación y discriminación.

Y para ello el modo como se definía la EPSP en la *Orden del 14 de febrero de 1992* (vigente durante mucho tiempo y en todo caso seguida y asumida en sus fundamentos por las diferentes Comunidades Autónomas en España una vez que todas asumieron las competencias en materia de educación), aportaba indudables aspectos de progreso en relación con los modelos y prácticas vigentes hasta entonces, (¿hasta hoy?), especialmente centrados en el “*diagnostico*” y la “*categorización*” del alumnado, en consonancia con el “*modelo médico*” de la discapacidad tan fuertemente arraigado en la profesión (Farrel, 2008).

Segundo.- 1. Se entiende la evaluación psicopedagógica como un proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan o pueden presentar desajustes en su desarrollo personal y/o académico, y para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y al tipo de ayudas que aquéllos pueden precisar para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades...

Quinto.- La evaluación psicopedagógica constituye una labor interdisciplinar que trasciende los propios límites del equipo de orientación educativa y psicopedagógica o del departamento de orientación, y en consecuencia incorpora la participación de los profesionales que participan directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sin duda era novedosa la consideración de la *EPSP*, como un *proceso* y no como un hecho puntual, asumiendo con ello una perspectiva del desarrollo y el aprendizaje dinámica y cambiante. Por ello se argumentaba la necesidad de centrarse no tanto en los aspectos "deficitarios" del alumnado objeto de evaluación sino "*en los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje*", asumiendo de lleno una concepción interaccionista sobre los mismos. En todo caso, dicho modelo de evaluación tenía como objetivo fundamental *adaptar los procesos de enseñanza y el currículo* y precisar "*las ayudas requeridas*", para el progreso del alumnado objeto de evaluación en su aprendizaje y desarrollo. Se apoyaba, entonces, en una comprensión del aprendizaje como un proceso modificable mediante una acción educativa ajustada a las necesidades educativas del aprendiz (Coll y Miras, 2001), y se acompañaba plenamente con la perspectiva sobre el papel de "los apoyos" (en su sentido más amplio del término), que con el tiempo se iría imponiendo en la comprensión de las discapacidades intelectuales y del desarrollo (Verdugo, Shalock, Thompson y Guillen, 2013).

De igual modo nos parece destacable el establecimiento de un "*trabajo colaborativo y multidiscipli-*

nar" que no sólo incorpora los saberes de los profesionales de las ciencias de la educación, sino también el conocimiento experto del profesorado respecto a su tarea y su alumnado. Todo ello suponía, de nuevo, un distanciamiento más que notable del *modelo médico* de evaluación, donde los psicólogos/pedagogos son los "expertos" que saben y determinan y donde el profesorado, el alumnado y las familias asumen un rol "dependiente" de sus dictámenes. Con todo ello, la *EPSP* lejos de ser una acción puntual originada por las necesidades educativas de un alumnado considerado "especial", aspiraba a convertirse en una palanca para promover mejoras que llegaran a todo el alumnado.

Uno de los corolarios necesario de este modelo de evaluación debía ser el de un "Informe Psicopedagógico" que sirviera eficazmente, en primer lugar, de medio de comunicación entre las partes (orientadores, profesorado, familias), en un intento de separarse de los modelos que, de nuevo, refuerzan la dependencia y el extrañamiento de quienes los reciben, especialmente a través de una "jerga pseudocientífica" (Calderón, 2014). Pero, lo más importante, vislumbrándose como un instrumento de trabajo conjunto y colaborativo entre las partes (administración, educadores, orientadores, familias, alumnos), donde hacer explícitas las propuestas de ajuste educativo y los apoyos (escolares, familiares, u otros) necesarios para tratar de llevar a la práctica el mandato de una respuesta educativa inclusiva.

Pero no hemos escrito estos textos para *loar* un enfoque educativo y una norma que, como tantas otras resultó más que insuficiente para cambiar muchos años de concepciones y prácticas profesionales muy alejadas de su "espíritu" y de su "letra". Como tantas veces se ha dicho "*el camino del infierno está empedrado de buenas intenciones*", y esta norma bien intencionada e innovadora respecto a los modelos imperantes, creemos que se ha ido pervirtiendo con el paso del tiempo en sus posteriores concreciones y desarrollos en muchas Comunidades Autónomas. Pero estaría bien que esto no fuera una opinión sustentando como está en un conocimiento parcial del *estado de la cuestión*, sino el resultado de un debate público al respecto y, obviamente, con aportes de evidencias generadas por la investigación, algo que por cierto brilla por su ausencia.

prolepsis

No nos duele decir que aquella normativa del 96 - en la cual uno de nosotros estuvo directamente implicado-, así como muchas de las normas similares que con posterioridad se han establecido en diferentes CC.AA., estaban *viciadas por una mirada excluyente sobre la igualdad* (Skliar, 2008; Calderón, 2014), en tanto en cuanto daba y dan por sentado, desde el punto de vista educativo, que sigue siendo *posible, necesario y adecuado* diferenciar al alumnado según su diversidad y escolarizar a determinados alumnos en contextos segregados. *¡Ya no estamos ahí!*

Todas las personas poseen –no sólo un valor intrínseco inestimable– sino también que son intrínsecamente iguales en lo que se refiere a su valor, más allá de cualquier deficiencia física, psíquica o sensorial. Esto no equivale a decir que no existan diferencias entre las personas. No debe confundirse la diversidad (diferencia) con desigualdad. La igualdad parte de la diversidad... Por ello una sociedad que respeta auténticamente el principio de igualdad es aquella que adopta un criterio inclusivo respecto a las diferencias humanas y las tiene en cuenta de forma positiva...”

(Asís, Bariffy y Palacios, 2007:102)

La educación inclusiva ahora, no es un simple principio bienintencionado inspirador de las políticas educativas, asumible *“hasta donde sea posible”*, sino un **derecho** establecido con toda la contundencia moral y la fuerza legal que tienen los derechos fundamentales amparados por las leyes. Volvemos a insistir, para quien lo desconozca, que la CDCP es un tratado internacional firmado y ratificado por España e incorporado a su ordenamiento jurídico (*BOE 21 de abril de 2008*). En tanto que trata asuntos vinculados con los *derechos fundamentales* de las personas, y al amparo del Art. 10.2 de la *Constitución Española*, su mandatos obligan a revisar las leyes y normas, nacionales y autonómicas, que versan sobre aspectos contemplados en dicha Convención, como de hecho ya se está haciendo³ (no sin contradicciones).

En este sentido, el Art. 74.1 de la LOE (no reformado por la LOMCE) que se ubica dentro del *Título II sobre Equidad en la Educación* y referido a la Escolarización, al dejar abierta la posibilidad de que pueda llevarse a

acabo, la escolarización segregada del alumnado con necesidades educativas especiales,

“... en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, ... cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios”,

resulta incongruente con el Art. 24 de la CDCP y de facto conduce a la ablación del derecho a ese alumnado a una educación inclusiva, pues como señala María Emilia Casas (2007: 43), ahora expresidenta del Tribunal Constitucional, *“no puede olvidarse que la imposibilidad del ejercicio de los derechos, no es cosa distinta, en sus efectos, a la ablación llana y lisa de su titularidad”*.

La *EPSP* se ha convertido entonces, no en el proceso de ayuda para hacer posible la escolarización inclusiva, sino en el obligado “filtro” que sirve para determinar qué alumnado considerado con *n.e.e.* pueden ser escolarizados en centros ordinarios y quiénes no. Y por ello, los orientadores, en el ejercicio de esta función, querámoslo o no, estamos siendo partícipes de un proceso de discriminación. Lo que queremos, por el contrario, es que esta importante función y tarea se “repiense” y “reconstruya” para que se pueda configurar como una de las palancas que faciliten la plena igualdad y *reconocimiento* del alumnado que la precise

En definitiva, ¿queremos ser parte constitutiva del problema de opresión y exclusión que cotidianamente afecta a muchos estudiantes con diversidad funcional u otras circunstancias personales o sociales en la escuela, o queremos ser parte de la solución para su plena inclusión educativa? Y, lo queramos o no, *se es parte del problema* desde el momento en el que la forma de llevar a cabo la *EPSP* y sus consiguientes informes, se están utilizando como *prueba de cargo* que justifica la segregación de determinados alumnos considerados con diversidad funcional⁴.

No es un debate ni un camino que empieza desde cero. Afortunadamente tenemos propuestas inspiradoras, con capacidad para reconducir esta tarea hacia la senda de la que no debería

haber salido, si las Administraciones competentes hubieran sido diligentes con sus compromisos legales, pero también por qué no decirlo, si la academia y la profesión hubieran estado menos apoltronadas en la rutina. Entre las ayudas para pensar, tenemos el informe de la actual Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa (2007) sobre *“La evaluación en contextos inclusivos: Temas centrales para las políticas y prácticas”*, en el que se señala con meridiana claridad que:

“La meta global de la evaluación inclusiva es que todas las políticas y procedimientos de evaluación deberían reforzar y apoyar la inclusión y participación exitosa de todo el alumnado vulnerable a los procesos de exclusión, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales.” (AEDNEE, 2007: 47)

Uno de nosotros también ha trabajado sobre una *propuesta alternativa* para la evaluación psicopedagógica (y su preceptivo modelo de informe) que intenta sostener el derecho a una educación inclusiva y que, en todo caso, ya ha servido para parar propuestas educativas excluyentes y permitir que algunos sigan el camino de la inclusión educativa al que tienen derecho (Calderón y Habegger, 2012; Calderón, 2014). En nuestro anterior trabajo (Echeita y Calderón, 2014), también presentábamos brevemente su sentido y concreción.

Otras fuentes de inspiración podemos encontrarlas en el desarrollo de la llamada *Planificación Centrada en la Persona (PCP)* (Crespo y Verdugo, 2013) e incluso en la estrategia de asesoramiento psicopedagógico que están promoviendo Lago y Onrubia (2011) entre otros. Hay muchas más fuentes inspirados y en todo caso, se trata de un asunto de gran transcendencia que concita el interés y la preocupación de muchos investigadores (véase la sección sobre *“Assesment”* en el volumen 2 de la segunda edición del *Handbook for special education* (Florian, 2014). No es esta revisión el motivo central de este texto sino, como venimos diciendo, más bien, el de *levantar* la voz sobre un asunto ante el cual, nosotros al menos, no podemos ni queremos mirar para otro lado.

PARA CONCLUIR. MIRANDO AL FUTURO CON ESPERANZA

Los profesionales de la orientación son un “apoyo” imprescindible para hacer posible que la meta de la educación inclusiva pase, como dicen algunos autores, “de la retórica, a las aulas, los patios, los pasillos de los centros escolares y a sus comunidades” (Arthur-Kelly et al, 2013: 226). Pero ese progreso no vendrá por la repetición de unas prácticas que no se corresponden con los cambios recientes de una sociedad que trabaja para el pleno desarrollo de todos los derechos humanos. Nadie pone en duda que, mayoritariamente, los orientadores y orientadoras en ejercicio, así como los académicos e investigadores afines a estas cuestiones, harán una contribución decisiva en este proceso. Pero para ello es necesario “pararse y pensar” (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013), reflexionar sobre las propias y prácticas para vislumbrar las concepciones implícitas que a ellas subyacen, pues algunas no están a la altura de nuestras ambiciones.

Ese es un trabajo que no debe hacerse “en soledad” sino en compañía de otros colegas, lo que pone en primer plano el papel que, por ejemplo, pueden jugar al respecto las organizaciones vinculadas a la COPOE, pero también con la ayuda de *amigos críticos* – como nosotros hemos pretendido ser mediante este texto –, con quienes hacer frente a “la modorra” que en ocasiones nos separa de los *campos de lucha*:

“Cuando la gente para, hay una especie de pacto con el enemigo, tanto en el campo político, como en el campo estético o cultural. Y, a veces, el enemigo somos nosotros mismos, nuestra propia conciencia y las coartadas de las que nos servimos para justificar la modorra, y el abandono de los campos de lucha”

Jose Afonso. *El País*, 9/8/08, p. 14

prolepsis

1 * Universidad de Málaga (jca@uma.es), ** Universidad Autónoma de Madrid (gerardo.echeita@uam.es).

2 Orden del 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. BOE 47/96 DE 23 DE FEBRERO DE 1996)

3 Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. BOE nº 289 de 3 de diciembre de 2013.

4 http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/02/06/actualidad/1391695803_720639.html

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA (2007). EVALUACIÓN Y EDUCACIÓN INCLUSIVA. DISPONIBLE EN [HTTP://WWW.EUROPEAN-AGENCY.ORG/SITES/DEFAULT/FILES/ASSESSMENT-IN-INCLUSIVE-SETTINGS-KEY-ISSUES-FOR-POLICY-AND-PRACTICE_ASSESMENT-ES.PDF](http://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice_assessment-es.pdf)

ARTHUR-KELLY, M., SUTHERLAND, D., LYONS, G., MACFARLANE, S. Y FOREMAN, P. (2013). REFLECTIONS ON ENHANCING PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION PROGRAMMES TO SUPPORT INCLUSION. PERSPECTIVES FROM NEW ZEALAND AND AUSTRALIA. EUROPEAN JOURNAL OF SPECIAL NEEDS EDUCATION, 28 (2), 217-233.

ASÍS, R.; BARIFFI, F. Y PALACIOS, A. (2007). PRINCIPIOS ÉTICOS Y FUNDAMENTOS JURÍDICOS. EN R. DE LORENZO Y L.C. PÉREZ. TRATADO SOBRE DISCAPACIDAD. (PP.83-114) MADRID: THOMSON/ARANZADI

ASÍS, R.; CAMPOY, I. Y BENGOCHEA, M.A. (2007). DERECHO A LA IGUALDAD Y A LA DIFERENCIA. ANÁLISIS DE LOS PRINCIPIOS DE NO DISCRIMINACIÓN, DIVERSIDAD Y ACCIÓN POSITIVA. EN R. DE LORENZO Y L.C. PÉREZ. TRATADO SOBRE DISCAPACIDAD. (PP.115-142) MADRID: THOMSON/ARANZADI

CALDERÓN ALMENDROS, I. (2014). EDUCACIÓN Y ESPERANZA EN LAS FRONTERAS DE LA DISCAPACIDAD. MADRID: CERMI.

CALDERÓN ALMENDROS, I. Y HABEGGER LARDOEY, S. (2012). EDUCACIÓN, HÁNDICAP E INCLUSIÓN. UNA LUCHA FAMILIAR CONTRA UNA ESCUELA EXCLUYENTE. GRANADA: OCTAEDRO ANDALUCÍA.

CASAS, M.E. (2007). PRÓLOGO. EN R. DE LORENZO Y L.C. PÉREZ. TRATADO SOBRE DISCAPACIDAD. (PP.41-48) MADRID: THOMSON/ARANZADI

CRESPÓ, M. Y VERDUGO, M.A. (2013). PLANIFICACIÓN CENTRADA EN LA PERSONA: UNA NUEVA FORMA DE TRABAJAR EN EL ÁMBITO DE LA DISCAPACIDAD. EN M.A. VERDUGO Y R. SHALOCK (COORDS.). DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN. MANUAL PARA LA DOCENCIA. (PP. 135-154). SALAMANCA: AMARÚ.

COLL, C. Y MIRAS, M. (2001). DIFERENCIAS INDIVIDUALES Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR. EN C. COLL, A. MACHESI Y J. PALACIÓ. DESARROLLO PSICOLÓGICO Y EDUCACIÓN. VOL 2. (PP.331-356) MADRID: ALIANZA.

EICHEITA, G., SIMÓN, C., LÓPEZ, M., Y URBINA, C. (2013). EDUCACIÓN INCLUSIVA. SISTEMAS DE REFERENCIA, COORDENADAS Y VÓRTICES DE UN PROCESO DILEMÁTICO. EN M.A. VERDUGO Y R.L. SHALOCK (EDS.). DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN. MANUAL PARA LA DOCENCIA (PP. 329-358). SALAMANCA: AMARÚ.

FARREL, P. (2008). CAN EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST BE INCLUSIVE? EN P. HICK, R. KERSHNER Y P. FARREL. PSYCHOLOGY OF INCLUSIVE EDUCATION. (PP. 117-126) ABINGTON: ROUTLEDGE.

FLORIAN, L. (2014). (EDIT). THE SAGE HANDBOOK OF SPECIAL EDUCATION. (2 VOLÚMENES). LOS ANGELES: SAGE.

GIROUX, H. (1990). LOS PROFESORES COMO INTELLECTUALES. BARCELONA: PAIDÓS.

HARGREAVES, A. (1996). PROFESORADO, CULTURA Y POSTMODERNIDAD. CAMBIAN LOS TIEMPOS, CAMBIA EL PROFESORADO. MADRID: MORATA.

LAGO, J.R. Y ONRUBIA, J. (2011). UN MODELO DE ASESORAMIENTO PARA LA MEJORA DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS. EN E. MARTÍN Y J. ONRUBIA (COORD.) ORIENTACIÓN EDUCATIVA. PROCESOS DE INNOVACIÓN Y MEJORA DE LA ENSEÑANZA (PP.11-32). BARCELONA: GRAÓ

LEWONTIN, R.C., ROSE, S. Y KAMIN, L.J. (1987). NO ESTÁ EN LOS GENES. RACISMO, GENÉTICA E IDEOLOGÍA. BARCELONA: EDITORIAL CRÍTICA.

M.E.C. (1996). EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA. MADRID: SERVICIO PUBLICACIONES MEC.

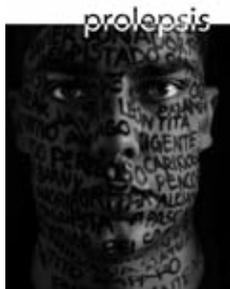
MARTÍN, E. Y MAURI, T. (2011). LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA INCLUSIVA. EN E. MARTÍN Y T. MAURI (COORDS.). ORIENTACIÓN EDUCATIVA, ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN (PP.29-49). BARCELONA: GRAÓ. COLECCIÓN EDUCACIÓN SECUNDARIA. N. 15.

POPKWITZ, T. (1985). IDEOLOGY AND SOCIAL FORMATION IN TEACHER EDUCATION. JOURNAL OF TEACHING AND TEACHER EDUCATION, 1(2), 91-107. DISPONIBLE EN [HTTP://WWW.SCIENCEDIRECT.COM/SCIENCE/ARTICLE/PII/0742051X85900095](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0742051X85900095)

SKLIAR, C. (2008). ¿INCLUIR LAS DIFERENCIAS? SOBRE UN PROBLEMA MAL PLANTEADO Y UNA REALIDAD INSOPORTABLE. ORIENTACIÓN Y SOCIEDAD, 8, 1-17. DISPONIBLE EN [HTTP://WWW.MEMORIA.FAHCE.UNLP.EDU.AR/ART_REVISTAS/PR.3950/PR.3950.PDF](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf)

VERDUGO, M.A., SCHALOCK, R., THOMPSON, J. Y GUILLEN, V. (2013). DISCAPACIDAD INTELLECTUAL: DEFINICIÓN, CLASIFICACIÓN Y SISTEMAS DE APOYO. EN M.A. VERDUGO Y R. SHALOCK (COORDS.). DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN. MANUAL PARA LA DOCENCIA. (PP. 89.110) SALAMANCA: AMARÚ.

prolepsis



SUSCRIPCIÓN ANUAL
NACIONAL 30 euros

Remitir en sobre a:
COLEGIO OFICIAL DE PSICÓLOGOS DE
CASTILLA Y LEÓN.
C./ Divina Pastora, 6 - Entreplanta
47004 VALLADOLID.

Tfno.: 983 21 03 29
dcleon@correo.cop.es

nombre y apellidos

nif

dirección

código postal y población

forma de pago/ domiciliación
bancaria banco/caja

nº de cuenta

nombre del titular

deseo factura

firma: