

# OBSTACLES A LA INCLUSIÓ: QÜESTIONANT CONCEPCIONS I PRÀCTIQUES SOBRE L'AVALUACIÓ PSICOPEDAGÒGICA

**Gerardo Echeita**

Universitat Autònoma de Madrid

**Ignacio Calderón**

Universitat de Málaga

## RESUM

El principal sentit d'aquest article és obrir un debat improrrogable entre els orientadors i orientadores en exercici (igual que entre tècnics de l'administració, acadèmics i investigadors en aquest àmbit), sobre les avaluacions psicopedagògiques i per extensió, sobre la tasca de l'orientació en les institucions escolars, en particular en el cas de l'alumnat considerat amb necessitats educatives especials i a la llum del dret que els assisteix a una educació inclusiva. Durant els últims anys, aquestes tasques estan tendint a vincular-se més a la justificació d'opcions excloents (com forçar el canvi en modalitats d'escolarització), pròximes al criticat model mèdic de la discapacitat (Barton, 1998), que a la planificació de propostes inclusives per a tot l'alumnat, contradient la legislació educativa nacional i internacional (Convenció dels drets de les persones amb discapacitat, UN, 2006). Per això, treure el debat del terreny de la burocràcia i tornar-lo al de l'ètica pot servir per replantejar la lògica educativa que ha de prevaler en l'orientació. Perquè no podem descarregar la lluita per l'equitat a les escoles sobre les espatlles de l'alumnat més vulnerable i les seves famílies! Per a aquesta comesa i complementàriament a l'objectiu de denúncia de l'actual estancament i debilitat del procés cap a sistemes, cultures i pràctiques més inclusives, apuntem algunes crítiques i esbossem un seguit de propostes alternatives per a l'avaluació psicopedagògica (Calderón y Habegger 2012), que podrien contribuir a corregir la deriva actual i enfortir els processos de resistència enfront de les forces excloents del sistema educatiu.

## Paraules clau

Avaluació, orientació, educació inclusiva, equitat

## ABSTRACT

The main purpose of this paper is to stimulate a *debate* extendable between counsellors in exercise (like between technicians of the administration, academics and researchers in this field), on *psychopedagogical assessments* and by extension, on the task of the educational counselling in the schools, in particular regarding students considered with special educational needs and in the light of the their right to an *inclusive education*. During the past few years, these tasks are tending to be linked more to the justification of segregation options (such as forcing the change in schooling), next to the criticized *medical model of disability* (Barton, 1998), than to the planning of *inclusive proposals* for all students, contradicting in many cases national and international legislation (*Convention on the rights of persons with disabilities*, UN, 2006). For this reason, return the debate in the field from bureaucracy to the ethics can help us to rethink the educative perspective that must prevail in these tasks. Because we cannot download the fight for *equity* in the schools on the shoulders of the most vulnerable students and their families! For this purpose, and besides the target of criticize the current impasse and weakness of the process toward more inclusive systems, cultures and practices, we pointed out some criticisms and outline a number of alternative proposals for the *psychopedagogical assessment* (Calderon and Habegger 2012), which could contribute to correct current drift and strengthen the *resistance* processes against the exclusionary forces operating in the educative system.

## Key words

Evaluation, school counseling, inclusive education, equity

## INTRODUCCIÓ

El principal objectiu d'aquest article és *generar un debat sobre concepcions i pràctiques relatives a l'avaluació psicopedagògica (APSP)*, entre els "professionals de l'orientació educativa" que, tot i treballant en estructures organitzatives relativament diferents en les diferents Comunitats Autònomes del nostre país i en

diferents etapes educatives, comparteixen, però - entre d'altres-, l'exercici d'aquesta important funció. Com tothom sap, *l'avaluació psicopedagògica* és un assumpte de moltes cares i facetes, susceptible, per tant, de ser analitzat i debatut des de múltiples punts de vista disciplinaris i amb diferents pretensions (teòriques, pràctiques, administratives, ètiques i deontològiques, etc.) (Sánchez Cano 2007; Alonso Tapia, 2012).

Nosaltres no pretenem, ni de lluny, treure el cap a totes elles (encara que totes elles estan interrelacionades), sinó cridar l'atenció i *denunciar* la barrera que determinades *mirades*, concepcions i pràctiques d'avaluació psicopedagògica estan exercint en relació al dret que assisteix l'alumnat amb discapacitat o diversitat funcional (i per extensió a qualsevol alumne en risc de segregació, marginació o fracàs escolar), a una *educació inclusiva*. Ens situem, per tant, més aviat en un pla polític i ètic, essent conscients que es tracta, igual que si ho féssim des d'altres llocs, d'una anàlisi parcial i per tant, insuficient.

Nosaltres *denunciem* que l'enfocament majoritari que les Administracions educatives competents en aquest àmbit estan adoptant a través de les seves respectives normes, així com la pràctica de molts orientadors en aquest àmbit (conscient o imposat), enlloc d'apropar-se a la *ben intencionada* funció amb la que va ser establerta a mitjans dels anys 90 (MEC, 1996), se n'allunyen i a més estan servint com a fre i obstacle al compliment del *dret a una educació més inclusiva*. Un dret humà, una exigència ètica i jurídica, que té la base legal en la *Convenció dels Drets de les Persones amb Discapacitat (CDPCD)* (UN, 2006), en concret el seu art. 24.

Ens sembla important ressaltar que no pretenem individualitzar (en la figura dels orientadors i orientadores) un problema que és social i construït històricament sobre la base de determinades concepcions sobre com afrontar el *dilema de la diversitat* en l'educació escolar (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013) i en particular l'àmbit de la discapacitat. Analitzar la discapacitat des de la perspectiva dels drets humans, (Assís, Campoy y Bengoechea, 2007) ens obliga *ara!* a una mena de *revolució copernicana* tant en l'àmbit educatiu com en la resta dels que configuren la nostra vida personal i social. En els pilars d'aquesta revolució hi ha els principis d' "igualtat de drets", "no discriminació", "accessibilitat universal", "disseny per a tots" o "inclusió", i que, si bé amb dificultats, es van obrint camí en la legislació, no acaben d'aferrar-se en el nostre sempre conservador sistema educatiu.

En tot cas i per no quedar-nos en la mera denúncia - tot i ser aquesta absolutament imprescindible en aquests moments d'una "*visió feble de la inclusió*" (Graella, 2007), també volem apuntar en aquest text que *hi ha alternatives* a les avaluacions psicopedagògiques que denunciem, alternatives que s'alinien amb l'objectiu bàsic de promoure els canvis i millores que permetin l'eliminació d'aquelles *barreres* que limiten *la presència, l'aprenentatge i rendiment d'aquest alumnat, així com la seva plena participació i reconeixement* (Echeita, 2013).

## **DE LES BONES INTENCIONS ALS DRETS**

Creiem poder afirmar, amb coneixement de causa, que en els seus orígens (MEC, 1996), l'esperit que animava l'APSP era el de ser una mesura de garantia d'equitat perquè aquelles decisions d'accés, curriculars o organitzatives aplicables a un

alumne o alumna en el marc de les anomenades des d'aleshores "*mesures extraordinàries d'atenció a la diversitat*" (Martín y Mauri, 2011), no es prenguessin de forma arbitrària o amb poc fonament (sinó tot el contrari, amb el suport de l'anàlisi psicopedagògica rigorosa i experta que podien i poden aportar els orientadors i orientadores), atès que per la seva naturalesa (*ruptura de la comprensivitat* del currículum i/o derivació cap a agrupaments o centres amb diferents graus de *segregació* respecte al marc comú), aquestes mesures comporten un risc evident d'inequitat, marginació i discriminació.

I per a això la manera com es definia l'APSP en l'*Ordre del 14 de febrer de 1996*[1] (vigent durant molt de temps i en tot cas seguida i assumida en els seus fonaments per les diferents Comunitats Autònomes a Espanya una vegada que totes van assumir les competències en matèria d'educació), aportava indubtables aspectes de progrés en relació amb els models i pràctiques vigents fins avui, especialment centrats en el "diagnòstic" i la "categorització" de l'alumnat, d'acord amb el "model mèdic" de la discapacitat tan fortament arrelat en la professió (Farrel, 2008).

*Segon.*- 1. S'entén l'avaluació psicopedagògica com un procés de recollida, anàlisi i valoració de la informació rellevant sobre els diferents elements que intervenen en el procés d'ensenyament i aprenentatge, per identificar les necessitats educatives de determinats alumnes que presenten o poden presentar desajustos en el seu desenvolupament personal i/o acadèmic, i per fonamentar i concretar les decisions respecte a la proposta curricular i al tipus d'ajudes que aquells poden precisar per progressar en el desenvolupament de les diferents capacitats...

*Cinquè.*- L'avaluació psicopedagògica és una tasca interdisciplinària que transcendeix els propis límits de l'equip d'orientació educativa i psicopedagògica o del departament d'orientació, i en conseqüència incorpora la participació dels professionals que participen directament en els processos d'ensenyament i aprenentatge.

Sens dubte era nova la consideració de l'APSP, com un *procés* i no com un fet puntual, assumint amb això una perspectiva del desenvolupament i l'aprenentatge dinàmica i canviant. Per això s'argumentava la necessitat de centrar no tant en els aspectes "deficitaris" de l'alumnat objecte d'avaluació sinó "*en els diferents elements que intervenen en el procés d'ensenyament i aprenentatge*", assumint de ple una concepció interaccionista sobre els mateixos. En tot cas, aquest model d'avaluació tenia com a objectiu fonamental *adaptar els processos d'ensenyament i el currículum* i precisar "*les ajudes necessàries*", per al progrés de l'alumnat objecte d'avaluació en el seu aprenentatge i desenvolupament. Es recolzava, així, en una comprensió de l'aprenentatge com un procés modificable mitjançant una acció educativa ajustada a les necessitats educatives de l'aprenent (Coll y Miras, 2001) i s'acompassava plenament amb la perspectiva sobre el paper dels "suports" (en el seu sentit més ampli) que amb el temps s'aniria imposant en la comprensió de les discapacitats intel·lectuals i del desenvolupament (Verdugo i Shalock, 2010). De la mateixa manera ens sembla destacable l'establiment d'un "*treball col·laboratiu i multidisciplinari*" que no només incorpora els sabers dels professionals de les ciències de l'educació, sinó també el coneixement expert del professorat respecte a la seva tasca i el seu alumnat. Tot això suposava, de nou, un distanciament més que notable del model mèdic d'avaluació, on els psicòlegs / pedagogs són els "experts" que saben i on el professorat, l'alumnat i les famílies

assumeixen un paper "depenent" dels seus dictàmens. Amb tot això, l'APSP lluny de ser una acció puntual originada per les necessitats educatives d'un alumnat considerat "especial", aspirava a esdevenir una palanca per promoure millores que arribessin a tot l'alumnat.

Un dels corol·laris necessari d'aquest model d'avaluació havia de ser el d'un "informe Psicopedagògic" que servís eficaçment, en primer lloc, de mitjà de comunicació entre les parts (orientadors, professorat, famílies), en un intent de separar-se dels models que, de nou, reforcen la dependència i l'estranyament de qui els reben, especialment a través d'una "argot pseudocientifista". Però, el més important, identificant-se com un important instrument de treball conjunt entre les parts, on fer explícites les propostes d'ajust educatiu i els suports (escolars, familiars, o altres) necessaris per tractar de portar a la pràctica el mandat d'una resposta educativa inclusiva.

Però no hem escrit aquest text per lloar un enfocament educatiu i una norma que, com tantes altres[2] va resultar més que insuficient per canviar molts anys de concepcions i pràctiques professionals molt allunyades del seu "esperit" i de la seva "lletra". Com tantes vegades s'ha dit "*el camí de l'infern està empedrat de bones intencions*", i aquesta norma ben intencionada i, sens dubte -com acabem d'apuntar- innovadora respecte als models imperants, no només s'ha anat pervertint amb el pas del temps en posteriors concrecions i desenvolupaments en algunes Comunitats Autònomes[3], sinó que, en el millor dels casos, i segons del **dret** a una educació inclusiva que estableix la CDPCD, també resulta ja clarament inadequada.

En efecte, aquella Ordre de 1996 i les normes similars que amb posterioritat s'han establert en diferents Comunitats Autònomes, continuen assumint una mirada excloent sobre la igualtat (Skliar, 2008), en la mesura que donen per fet que, des del punt de vista educatiu segueix sent *possible, necessari i adequat* diferenciar l'alumnat segons la seva diversitat i escolaritzar determinats alumnes en contextos segregats. *Ja no hi hem d'estar aquí!*

L'educació inclusiva ara, no és un simple principi benintencionat inspirador de les polítiques educatives, assumible "*fins on sigui possible*", sinó un **dret** establert amb tota la contundència moral i la força legal que tenen els drets fonamentals emparats per les lleis. Tornem a insistir, per a qui el desconeixi, que la CDPCD és un tractat internacional signat i ratificat per Espanya i incorporat al seu ordenament jurídic (*BOE 21 de abril de 2008*). En la mesura que tracta assumptes vinculats amb els *drets fonamentals* de les persones, i a l'empara de l'Art 10.2 de la *Constitució Espanyola*, els seus mandats obliguen a revisar les lleis i normes, nacionals i autonòmiques, que versen sobre aspectes contemplats en aquesta Convenció, com de fet ja s'està fent[4] (no sense contradiccions).

No és la nostra intenció fer una anàlisi extensa sobre el que suposa la "*perspectiva dels drets*" en la seva projecció en l'àmbit de la discapacitat, atès que altres ho han fet amb rigor (Asis, Bariffi y Palacios, 2007). Ara bé, per a l'anàlisi que estem fent ens sembla important ressaltar el valor de "la igualtat" com a suport d'una educació inclusiva que realitzen els citats autors:

*"Totes les persones tenen - no només un valor intrínsec inestimable - sinó també que són intrínsecament iguals pel que fa al seu valor, més enllà de*

*qualsevol deficiència física, psíquica o sensorial. Això no equival a dir que no hi hagi diferències entre les persones. No s'ha de confondre la diversitat (diferència) amb desigualtat. La igualtat parteix de la diversitat... Per això una societat que respecta autènticament el principi d'igualtat és aquella que adopta un criteri inclusiu respecte a les diferències humanes i les té en compte de forma positiva..."*

(Asis, Bariffy y Palacios, 2007, pàg. 102)

Tots estem obligats -els orientadors també!-, a fer efectiu i portar a la pràctica el dret de tot l'alumnat a una educació inclusiva (i d'aquells més vulnerables, com l'alumnat amb discapacitat, en primer lloc), doncs com va dir María Emilia Casas (2007, p.43) , ara expresidenta del Tribunal Constitucional, *"no es pot oblidar que la impossibilitat de l'exercici dels drets, no és cosa diferent, en els seus efectes, a l'ablació plana i llisa de la seva titularitat "*.

En aquest sentit aquest text és una humil però enèrgica i desesperada[5] crida d'atenció als que directament o indirectament (com a tècnics de les administracions educatives, professionals en exercici, formadors o investigadors), ens movem en l'àmbit de l'orientació, perquè reflexionem sobre si les nostres orientacions, pràctiques, ensenyaments o investigacions -entre d'altres pel que fa a l' APSP-, estan contribuint a la discriminació de l'alumnat que la requereix o ,si per contra, es poden configurar com una de les palanques per a la plena igualtat i *reconeixement*. En definitiva, si volem ser part constitutiva del problema d'opressió i exclusió que quotidianament els afecta a l'escola, o part de la solució per a la seva plena inclusió educativa. I, ho vulguem o no, s'és *part del problema* des del moment en què la forma de dur a terme l'APSP i els seus consegüents informes, s'estan utilitzant com a *prova de càrrec* que justifica la segregació de determinats alumnes considerats amb diversitat funcional[6].

Pel que fa a nosaltres, no volem només "predicar" sinó també "donar blat". Per això, posem a debat i consideració dels nostres col·legues una incipient però honesta *proposta alternativa* sobre una avaluació psicopedagògica (i el seu preceptiu model d'informe) que intenta sostenir el dret a una educació inclusiva i que, en tot cas, ja ha servit per aturar propostes educatives excloents i permetre que alguns segueixin el camí de la inclusió educativa a què tenen dret (Calderón y Habegger, 2012).

En tot cas, aquesta proposta que presentem breument en l'apartat següent, no sembla estar allunyada - més aviat el contrari -, del propòsit, els principis i les recomanacions fetes per l'actual Agència Europea per a les Necessitats Educatives Especials i la Inclusió Educativa (2007) en el seu projecte *"L'avaluació en contextos inclusius: Temes centrals per a les polítiques i pràctiques"*:

*"La meta global de l'avaluació inclusiva és que totes les polítiques i procediments d'avaluació haurien de reforçar i donar suport a la inclusió i participació reeixida de tot l'alumnat vulnerable als processos d'exclusió, inclosos aquells amb necessitats educatives especials."*

(AEDNEE, pàg.47)

Nosaltres, igual que es fa en l'esmentada proposta de l'Agència Europea, creiem que l'avaluació psicopedagògica, juntament amb altres pràctiques avaluadores en el context escolar, s'ha de guiar, entre d'altres pels següents principis:

- ✓ Servir per a "celebrar" la diversitat, identificant i valorant el progrés i rendiment individual de tot l'alumnat.
- ✓ Ajudar a informar i promoure l'aprenentatge de tot l'alumnat en contextos inclusius, centrant-se en millorar les pràctiques d'ensenyament i els models organitzatius que l'afavoreixen.
- ✓ Comptar amb la participació dels propis alumnes destinataris, així com de les seves famílies.
- ✓ Contribuir a prevenir la segregació, eliminant o minimitzant els processos d'etiquetatge.

## **QÜESTIONANT EL MODEL HEGEMÒNIC D'AVUACIÓ PSICOPEDAGÒGIC**

Ja fa uns anys un de nosaltres, en col·laboració amb una altra col·lega, va elaborar un *contrainforme psicopedagògic* (Calderón i Habegger, 2012), motivat per la defensa dels drets educatius d'un alumne amb síndrome de Down a qui se li obligava a canviar de modalitat d'escolarització. Aquest canvi s'assentava en un altre informe psicopedagògic avalat per dos equips d'orientació. Un informe que no es diferenciava massa dels que majoritàriament acaben legitimant dictàmens d'escolarització que segreguen l'alumnat amb discapacitat de les escoles ordinàries.

El *contrainforme* bàsicament pretenia defensar els drets educatius del menor, en posar el focus en l'eina excloent que utilitzen sovint els centres escolars per mantenir les pràctiques homogeneïtzadores que exclouen l'aprenentatge i la participació a bona part de l'alumnat considerat amb necessitats específiques de suport educatiu. La trista realitat és que la major part de les avaluacions psicopedagògiques escolars se sol·liciten (per part del professorat) i/o es produeixen (pels equips o departaments d'orientació) amb la intenció d'evitar el qüestionament de l'ordre generat a classe a través d'una metodologia, organització i activitats concretes. I no acostumem a mostrar impediments si per a això cal segreguar part de l'alumnat. L'APSP es converteix així en l'eina de segregació més potent que utilitzen les escoles (més fins i tot que les qualificacions), constituint la suposada objectivitat de les proves un argument incontestable. Així, en excloure el noi o la noia en qüestió, les nostres concepcions i pràctiques professionals no es veuran alterades, el que constitueix també un fre a la necessària transformació de l'escola. En tot aquest procés, les famílies es veuen forçades, la major part de les vegades, a acceptar les APSP, bé perquè acaben interioritzant la tendència a *culpabilitzar* l'alumnat de la seva situació educativa, o bé per la por al poder dels professionals i de la institució.

Els informes psicopedagògics que s'utilitzen, per tant, constitueixen actualment una forma encoberta de legitimar les desigualtats socioculturals (Calderón, 2014): les avaluacions psicopedagògiques i les seves posteriors derivacions i propostes diferenciades aconseguixen conscienciar a través dels anys a estudiants i familiars de la incapacitat del alumne o l'alumna, convencen la impossibilitat que conclougui amb èxit la seva escolarització i associen el pobre rendiment amb la resignació davant el posterior destí social.

En el nostre cas l'esmentat *contrainforme* tenia la intenció de mostrar la inconsistència de la majoria dels informes actuals, en posicionar-se des d'altres postulats científics, i tractant de contribuir, d'aquesta manera, a la deconstrucció de la discapacitat: això suposa, en paraules de Danforth i Rhodes (1997, p. 361) "desmuntar la bastida lògica que recolza el procés de diagnòstic, el que demostra el raonament inherent defectuós d'aquest procediment. El resultat és la desorganització i la invalidació de la suposada racionalitat de la pràctica comuna de classificació dels estudiants en les categories de capacitat i discapacitat". Aquesta és una tasca necessària en la mesura que les avaluacions psicopedagògiques es converteixen en carta blanca per justificar el fracàs escolar, el sosteniment de categories dicotòmiques estigmatitzants i la segregació escolar.

### **ALGUNS APUNTS PER A UNA AVALUACIÓ PSICOPEDAGÒGICA INCLUSIVA**

D'aquell treball es van destil·lar algunes idees que permeten la construcció de noves fórmules més justes i educatives (i per tant humanes), per realitzar avaluacions psicopedagògiques amb la finalitat de desenvolupar escoles més inclusives. Passem a continuació a apuntar algunes d'aquestes claus.

En primer lloc cal enfrontar la realitat que la majoria de les *APSP* solen utilitzar proves psicomètriques per legitimar l'etiquetatge i la segregació, amb tota la càrrega de pretesa objectivitat que comporten. En la proposta que sostenim proposem que la resposta inclusiva s'assenti, sobretot, en *eines qualitatives i participatives*: entrevistes a les famílies, els docents i l'alumnat, observació participant, anàlisi documental, grups focals... No es tracta de competir en objectivitat amb les avaluacions psicopedagògiques habituals (objectivitat àmpliament qüestionada des de l'acadèmia), sinó de revertir les prioritats: l'important no és només l'objectivitat dels resultats, sinó acceptar la subjectivitat de les realitats humanes i sobretot buscar la justícia social en pretendre sempre la inclusió en la realitat concreta.

Una altra de les pràctiques nocives àmpliament utilitzades en la tasca orientadora és l'estudi de l'alumne o l'alumna tot sol davant d'una prova "objectiva", el que implica haver carregat sobre les seves espatlles tota la responsabilitat de la seva realitat educativa, remetent, un cop més al model mèdic de la discapacitat. S'obvia, per tant, la càrrega social i històrica que comporta qualsevol persona amb discapacitat. Per això, el fet d'apropar els judicis professionals a totes les persones que viuen la realitat avaluada facilita que l'*APSP* es nodreixi d'altres concepcions sobre la discapacitat, més enllà de l'hegemònica. Ens estariem apropant d'aquesta manera als postulats del model social de la discapacitat (Barton, 1998), ja que es tracta d'enfocar els nostres esforços en la millora en les relacions que s'estableixen entre tots. No qüestionem la persona (que és inqüestionable), sinó que posem l'energia en entendre les interaccions i enriquir.

En conseqüència, estariem fent un pas decisiu per revertir el repartiment de rols que s'estableix a les escoles, perquè no es tracta només d'extreure informació a través de proves, entrevistes, observacions o grups de discussió, sinó de construir coneixement. Ni l'alumnat ha d'obeir a les famílies, ni les famílies al professorat, ni el professorat a l'equip d'orientació... Aquesta estructura de poder que domina les escoles pot i ha de ser qüestionada, perquè està burocratitzant la tasca d'educar, tant pel que fa a la docència com a l'orientació. Perquè l'obediència suposa delegar

en altres la responsabilitat moral del que estem fent, el que ens porta a pensar que simplement som "tècnics" que apliquem el que altres dissenyen. L'escola reproduceix i crea desigualtats en base a aquesta premissa, per la qual cosa no podem eludir la nostra responsabilitat. El model social de la discapacitat posa l'accent precisament en que no és només responsabilitat del nen o de la nena, sinó que aquesta és compartida per tots els actors. Per tant, la *democratització de les avaluacions psicopedagògiques* (tant en la recollida d'informació com en l'elaboració d'interpretacions), és una peça fonamental per reequilibrar les relacions, valorar i reconèixer les diferents veus, i conquerir com educadors la nostra posició d'intel·lectuals crítics en lloc de buròcrates tècnics.

Aquest paper de "tècnics" que alguns han acceptat acríticament ha portat a la tasca d'orientar un halo d'obscurantisme, probablement perquè sabem que el que fem és èticament reprovable o com a mínim qüestionable. Un exemple clar d'això és que sovint són els pares els últims a assabentar-se de les decisions radicalment importants sobre l'escolarització dels seus fills. Per això és ineludible dedicar esforços a *fer transparent tota la nostra activitat*. Si ens fa vergonya dir-ho o preferim amagar-ho, hauríem de sospitar[7].

En qualsevol cas, les decisions no haurien de ser només nostres, sinó consensuades amb totes les parts. Aquesta aposta per la *participació radical de les famílies* assegura que no perdem la comesa de l'APSP: la millora de l'acció educativa, i en cap cas l'exclusió. Les propostes han de ser inclusives (Stainback i Stainback, 1999) en el sentit de *no apartar física, cultural ni socialment l'alumnat*. Fer un judici sense utilitat per a la millora (com les puntuacions del CI, per exemple), no té altra justificació que pretendre subordinar i excloure. Molts informes psicopedagògics constitueixen un llistat de pretesos defectes de l'alumne o l'alumna amb la intenció evident de derivar-lo a un centre, unitat o suport segregat. Perquè sigui inclusiu, *tot a les pràctiques avaluatives ha de ser d'utilitat* per a la tasca educativa de l'equip docent i la família (AEDNEE, 2007). D'altra banda, les anàlisis col·lectives poden ser de gran utilitat, ja que permeten revelar els prejudicis de cadascun dels actors per reconstruir les nostres concepcions educatives a partir d'evidències i reconduir les relacions. Les famílies tenen coneixements i competències que no tenim els professionals i viceversa.

Com a professionals tenim el deure i l'obligació de qüestionar contínuament els marcs de referència psicològics i educatius sobre les quals ens assentem (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013). No tots busquen la inclusió, i tots ells tenen concepcions diferents sobre l'ésser humà i les relacions. Per exemple, dissenyar "ajustaments raonables" inclusivament implica fer ús de les teories que tendeixen a la justícia social i la llibertat. Però sobretot, comporta entendre que com intel·lectuals crítics som els professionals els que podem construir teories situades i "a mida", que a poc a poc vagin desbordant el que entenem per intel·ligència, classe, curs, grup, currículum, relacions, creixement, desenvolupament, etc.

En definitiva, es tracta de construir una autèntica avaluació inclusiva que ofereixi aportacions a algunes de les mancances que en l'actualitat tenen els nostres centres, les nostres classes i el nostre sistema educatiu, enlloc de respondre als "problemes" de l'alumnat amb o sense discapacitat. És a dir, hem d'adoptar una perspectiva sistèmica que ens permeti millorar els diferents elements del procés educatiu, entenent la interrelació entre tots ells. Això sí, perquè això passi no n'hi ha prou amb *saber com fer-ho*, cosa que podem arribar a aconseguir.



La "normativa vigent" no pot seguir sent excusa o motiu per desenvolupar la tasca d'orientació en la direcció que amb preocupació observem. Podem i hem de fer de l'escola un lloc més habitable per a tothom, *resistent* al costat de les famílies a les propostes excloents que ens coarten.

Però com dèiem no n'hi ha prou amb *saber*. També hem de *voler* fer-ho, cosa que ens remet al debat ètic que volem promoure amb aquest text.

### Referències Bibliogràfiques

- ANDREASSON, I.; ASP-ONSJÖ, L. & ISAKSON, J. (2013) Lessons learned from research on individual educational plans in Sweden: obstacles, opportunities and future challenges. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 413-426
- 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\\_Assessment-ES.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice_Assessment-ES.pdf)
- ALONSO TAPIA, J. (2012) *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. (2 vols) Madrid: Síntesis
- ASIS, R.; BARRIFFI, 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
- BARTON, L (1998) *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata
- CALDERÓN ALMENDROS, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad*. CERMI, Madrid.
- CALDERÓN ALMENDROS, I. y HABEGGER LARDOEYT, S. (2012). *Educación, hándicap e inclusión. Una lucha familiar contra una escuela excluyente*. Octaedro Andalucía, Granada.
- CASAS, M.E. (2007) Prólogo. En R. de Lorenzo y L.C. Pérez. *Tratado sobre discapacidad*. (pp.41-48) Madrid: Thomson/Aranzadi
- COLL, C. Y MIRAS, M. (2001) Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En C. Coll, A. Machesi y J. Palaci6n. *Desarrollo psicol6gico y educaci6n*. Vol 2. (pp.331-356) Madrid: Alianza
- DANFORTH, S. & RHODES, W.C. (1997). Deconstructing disability. A Philosophy for inclusion. *Remedial and Special Education*, 18(6), 357-366.
- ECHEITA, G. (2013) Inclusi6n y exclusi6n educativa. De nuevo "voz y quebranto" REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educaci6n* 2013 11(2). Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/551/55127024005.pdf>
- ECHEITA, G., SIMÓN, C., LÓPEZ, M., & URBINA, C. (2013). Educaci6n inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y v6rtices de un proceso dilemático. En M.A. Verdugo y R.L. Schalock (Eds.), *Discapacidad e inclusi6n. 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 (200) *Psychology of inclusive education*. (pp. 117-126) Abington: Routledge
- M.E.C. (1996) *Evaluaci6n psicopedag6gica*. Madrid: Servicio Publicaciones MEC
- MARTÍN, E. Y MAURI, T. (2011). La atenci6n a la diversidad en la escuela inclusiva. En E. MartÍN y T. Mauri (Coords.). *Orientaci6n educativa, atenci6n a la diversidad y educaci6n inclusiva en la educaci6n* (pp.29-49). Barcelona: Graó. Colecci6n Educaci6n secundaria. N. 15.
- SANCHEZ CANO, M. (2007) (Coord.) *Evaluaci6n psicopedag6gica*. Barcelona: Graó
- PARRILLA, A. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En L. Barton & F. Armstrong (Eds.) *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. (pp 19-36) Dordrecht: Springer
- VERDUGO, M.A, y SCHALOCK, R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepci6n de las personas con discapacidad intelectual *Siglo Cero. Revista EspaÑola sobre Discapacidad Intelectual* 41 (4), 7-21
- SKLIAR, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientaci6n 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)
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

**Notes:**

[1] Ordre del 14 de febrer de 1996 per la que es regula el procediment per la realització de l'avaluació psicopedagògica i el dictamen d'escolarització i s'estableixen els criteris per l'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials. BOE 47/96 de 23 de febrer de 1996

[2] Que important seria analitzar i avaluar també el que està passant amb els documents de les *Adaptacions Curriculars Individualitzades (ACI)*, perquè la recerca internacional disponible (Andreasson, Asp-Onsjö & Isakson, 2013) també ens adverteix que lluny de complir la funció educativa amb la que es van pensar, estan essent utilitzades només per funcions administratives, acreditatives i reforçadores dels processos de categorització de l'alumnat considerat el seu destinatari.

[3] Vegi's, entre d'altres, els casos de la Resolució NS/1544/2013 de 10 de juliol de l'atenció educativa a l'alumnat amb trastorns d'aprenentatge, del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, o bé la Resolució de 17 de juliol de 2006, del Director de Centres Docents per actualitzar i facilitar l'aplicació de la Resolució de 28 de juliol de 2005, per la que s'estableix l'estructura i funcions de l'Orientació Educativa i Psicopedagògica a l'Educació Infantil, Primària i Especial de la Comunitat de Madrid.

[4] 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 su inclusión social. BOE nº 289 de 3 de diciembre de 2013

[5] *Desesperada*, perquè són molts nens i nenes, adolescents i joves (i les seves famílies amb ells), que estan patint aquí i ara la punyent discriminació de veure incomplert el seu dret a una educació inclusiva de qualitat (<http://www.forovidaIndependiente.org/node/225>) Consultar també <http://www.asociacionsolcom.org/>

[6] [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/02/06/actualidad/1391695803\\_720639.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/02/06/actualidad/1391695803_720639.html)

[7] De fet, una forma d'enfrontar les "creuades burocràtiques" respecte els dictamens d'escolarització per part de les famílies és posar tots els agents sota el punt de mira dels altres. És a dir, fer transparent allò que la institució preten invisibilitzar.

**Correspondència amb els autors:** *Gerardo Echeita*. Universidad Autónoma de Madrid. E-mail: [gerardo.echeita@uam.es](mailto:gerardo.echeita@uam.es). *Ignacio Calderón*. Universidad de Málaga. E-mail: [ica@uma.es](mailto:ica@uma.es)