



Colección
Convención ONU

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO MECANISMO
DE GARANTÍA DE LA IGUALDAD DE
OPORTUNIDADES Y NO DISCRIMINACIÓN
DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD
Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas

CēRMi

COMITÉ ESPAÑOL
DE REPRESENTANTES
DE PERSONAS
CON DISCAPACIDAD

FUNDACIÓN
**Derecho y
DISCAPACIDAD**

S
ediciones
cinca

Ediciones cinco



Colección Convención ONU
Nº 21

DIRECTORES:

Luis Cayo Pérez Bueno

Ana Peláez Narváez

Jesús Martín Blanco

CON EL APOYO DE:



PRIMERA EDICIÓN: noviembre, 2017

© **DEL TEXTO:** Marta Medina García

© **DE ESTA EDICIÓN:** CERMI, 2017

© **ILUSTRACIÓN DE CUBIERTA:** David de la Fuente Coello, 2017.

Reservados todos los derechos.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita reproducir algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com ; 91 702 19 70 / 93 272 04 47).

La responsabilidad de las opiniones expresadas en esta obra incumbe exclusivamente a sus autores y su publicación no significa que Ediciones Cinco se identifique con las mismas.

DISEÑO DE LA COLECCIÓN:

Juan Vidaurre

**PRODUCCIÓN EDITORIAL,
COORDINACIÓN TÉCNICA
E IMPRESIÓN:**

Grupo Editorial Cinco

c/ General Ibáñez Íbero, 5A

28003 Madrid

Tel.: 91 553 22 72.

grupoeditorial@edicionescinco.com

www.edicionescinco.com

DEPÓSITO LEGAL: M-29949-2017

ISBN: 978-84-16668-41-0

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO MECANISMO
DE GARANTÍA DE LA IGUALDAD DE
OPORTUNIDADES Y NO DISCRIMINACIÓN
DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD
Una propuesta de estrategias pedagógicas
inclusivas

Marta Medina García
Doctora en Pedagogía



La investigación titulada *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas*, presentada por Marta Medina García, doctora en Pedagogía por la Universidad de Jaén, fue galardonada con el VI premio CERMI de Derechos Humanos y Discapacidad (2017).

El jurado del premio, fallado el 26 de julio de 2017, destacó la calidad del estudio en cuanto a su sistematicidad y solvencia, así como por el acierto en la reivindicación y planteamiento de nuevas tendencias y procesos en la esfera de la educación inclusiva desde un enfoque de derechos humanos.

Del jurado, presidido por Luis Cayo Pérez Bueno, presidente del CERMI, formaron parte especialistas académicos, activistas de derechos humanos y miembros del movimiento asociativo social articulado en torno a la discapacidad.

Además del presidente del CERMI, el jurado estuvo integrado por Catalina Devandas, relatora especial de Derechos Humanos de Naciones Unidas; Rafael de Lorenzo, doctor en Derecho y secretario de la Fundación Derecho y Discapacidad; Ana Peláez, vicepresidenta del Foro Europeo de la Discapacidad; Miguel Ángel Cabra de Luna, doctor en Derecho y director de los Servicios Jurídicos del CERMI; Carlos Vidal, catedrático de Derecho Constitucional de la UNED; Antonio-Luis Martínez-Pujalte, profesor titular de Filosofía del Derecho de la Universidad Miguel Hernández; Pilar Villarino, directora ejecutiva del CERMI y Beatriz Martínez Ríos, doctora en Economía y premiada en una edición anterior. Ejerció como secretaria del jurado, Isabel Cabellero, coordinadora de la Fundación CERMI Mujeres.

*Secretaría del VI Premio CERMI
de Derechos Humanos y Discapacidad (2017)*

ÍNDICE

PRÓLOGO	11
INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO I	
EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA DISCAPACIDAD	21
1. Introducción	21
2. Desde la edad antigua hasta el siglo XVIII: la discapacidad sensorial clave para el inicio del tratamiento educativo	21
3. El siglo XIX: de las instituciones asistenciales a la educación especial	26
4. La primera mitad del siglo XX: el modelo rehabilitador y la atención médico-pedagógica a las personas con discapacidad	28
5. La segunda mitad del siglo XX: el optimismo pedagógico y la educación de estudiantes con necesidades educativas especiales	31
5.1. Repercusión del informe Warnock (1978) en la atención al alumnado con discapacidad	36
5.1.1. Las repercusiones en los principios de la educación especial..	36
5.1.2. La repercusión del concepto de necesidades educativas especiales en la educación especial y aclaración de los términos deficiencia, discapacidad y minusvalía	40
5.2. Dos perspectivas educativas: la integración educativa y el modelo psicopedagógico de atención al alumnado con discapacidad ...	45
5.2.1. La integración educativa: propuesta insuficiente para la atención educativa del alumnado con discapacidad	47
5.2.2. La aportación del modelo psicopedagógico a la atención al alumnado con discapacidad	50
5.3. El origen y la naturaleza de la inclusión como paradigma de una educación para todas las personas	52
6. El siglo XXI: ¿La educación inclusiva?	59
CAPÍTULO II	
CONFIGURACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	71
1. Introducción	71
2. la realidad educativa actual de las personas con discapacidad	72



3. Bases teóricas y justificación de la educación inclusiva	78
4. Principios de la educación inclusiva	82
5. Objetivos y propósitos de la educación inclusiva	86
6. Características y elementos presentes en la educación inclusiva	90
7. Hacia un concepto de educación inclusiva	96
7.1. El problema de la integración versus inclusión	96
7.2. Dispersión de conceptos doctrinales y falta de concepto legal	104
7.3. Una propuesta de definición como punto de partida	112

CAPÍTULO III

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL ACTUAL DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

1. Introducción	115
2. Análisis del sistema educativo actual regulado en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y la Ley Orgánica de 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)	116
2.1. Valoración crítica de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)	117
2.2. Valoración crítica de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)	121
3. Viabilidad de las medidas de atención a la diversidad previstas en las leyes	131
3.1. Análisis de la situación del alumnado con discapacidad	132
3.2. Cuestiones relevantes para conseguir una atención educativa adecuada dirigida a la diversidad del alumnado	136
4. Las medidas de atención a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Andalucía	141
4.1. La evaluación psicopedagógica: un instrumento de identificación del alumnado con discapacidad o necesidades educativas especiales	143
4.2. El dictamen de escolarización: informe de recursos y determinación de modalidades educativas	146
4.3. La organización de la respuesta educativa: dos modelos de atención al alumnado	148
4.3.1. La atención educativa ordinaria	148
4.3.2. La atención educativa diferente a la ordinaria	152
5. Las principales deficiencias del sistema educativo español que impiden una educación inclusiva real y efectiva	156



5.1. La desconexión de las medidas de atención a la diversidad del derecho a la educación inclusiva	156
5.2. La desnaturalización de la evaluación psicopedagógica	159
5.3. La existencia de un sistema de escolarización paralelo: centro específico de educación especial versus centro ordinario	165
5.4. Las insuficiencias en el diseño, desarrollo e implementación del currículum	172
5.5. La formación y los prejuicios del profesorado	180
5.6. La irregularidad en el desarrollo del tránsito entre etapas educativas. Especial referencia a la educación superior	196
CAPÍTULO IV	
RÉGIMEN JURÍDICO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	205
1. Introducción	205
2. El derecho a la educación inclusiva como elemento implícito del derecho a la educación	205
3. Reconocimiento del derecho a la educación inclusiva en los principales informes y documentos internacionales	218
4. El derecho a la educación inclusiva en el ordenamiento jurídico español: análisis de las normas estatales	226
4.1. La Constitución Española, de 29 de diciembre de 1978	227
4.2. La Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad de 13 de diciembre de 2006. Especial referencia al Informe de 2 de septiembre de 2016, del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Artículo 24. Derecho a la educación inclusiva: estado de la situación sobre la inclusión educativa en España	228
4.3. 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	239
5. Principales sentencias en materia de educación inclusiva	242
CONCLUSIONES	253
1. Conclusiones del marco teórico	253
2. Conclusiones del marco empírico	263
ÍNDICE DE BIBLIOGRAFÍA CITADA	281
ÍNDICE DE LEGISLACIÓN CITADA (Por orden cronológico)	304
ÍNDICE DE SENTENCIAS CITADAS	305

PRÓLOGO

Cuando la autora comenzó sus estudios de Pedagogía en el año 2001, no podía imaginar que en el desarrollo y estructura de la educación llegaría a ofrecer tantos resultados constructivos para la sociedad y, mucho menos, que encontraría en la disciplina del Derecho, el mecanismo para lograr la garantía de su integral protección.

Así comenzó la defensa de su Tesis Doctoral; poniendo de manifiesto que la Educación ha tenido olvidada esta cuestión tan importante como es la igualdad de todos los alumnos en las aulas. Sin duda, es un trabajo de investigación que supone una importante contribución para hacer real y efectivo el derecho a la educación inclusiva reconocido en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CIDPD).

La estructura de la obra es muy clara, orientada a responder tres preguntas básicas: ¿qué es la educación inclusiva?, ¿dónde se detectan los principales problemas para su implantación real?, ¿qué mecanismos de mejora se pueden llevar a cabo?

Para responderlas comienza con la evolución histórica poniendo de manifiesto que el desarrollo en el tratamiento de las personas con discapacidad y su entorno, no va unido con el derecho a la educación inclusiva, este siempre va detrás. De hecho, en el siglo XXI, ¿hemos logrado implantar la educación inclusiva?...La respuesta es no.

La autora se arriesga a ofrecer una definición de Educación Inclusiva siendo consciente de su carácter discutible y de la importancia que tiene contar con un sólido punto de partida, y lo hace basándose en tres pilares: la educación inclusiva forma parte de un proceso pedagógico contemplado en su totalidad y generalidad, y no puede situarse en compartimientos estancos y desconectada de la realidad; la educación inclusiva debe estar vinculada con la persona y la ética, pues no basta con transmitir conocimientos, sino que la pedagogía debe desplegar con más fuerza sus recursos, para conseguir implantar principios como la equidad o la igualdad; y por último, hay que lograr



la plena garantía del cumplimiento de un derecho fundamental como es el derecho a la educación, un derecho que lleva implícito, la educación inclusiva.

El trabajo que hoy presento, analiza la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 y la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013 para detectar las principales deficiencias del sistema educativo español que estudia con profundidad ofreciendo algunas ideas base como las siguientes:

- Es la propia LOMCE la que por sí misma constituye un obstáculo para conseguir la educación inclusiva.
- En nuestro ordenamiento jurídico, las medidas de atención a la diversidad son incoherentes con respecto a las premisas de la inclusión, llegando a ser en algunos casos, prácticas de segregación visible y encubierta.
- Se detecta una desnaturalización de la evaluación psicopedagógica que, lejos de garantizar la equidad en las decisiones educativas, conlleva en la práctica el etiquetaje y la discriminación, sirviendo como excusa a los centros educativos, para eludir su obligación de proporcionar medidas, apoyos y ajustes razonables.

La conexión entre la Pedagogía y el Derecho es una de las principales novedades de este trabajo porque desde el conocimiento pedagógico analiza las normas jurídicas para aportarnos a los juristas pautas necesarias para la aplicación del Derecho. Es una manifestación más de que la transversalidad en el conocimiento es pieza clave para la configuración del Derecho de la Discapacidad que se está conformando actualmente.

La configuración de la educación inclusiva como parte esencial del derecho a la educación es una aportación de este trabajo útil tanto para los pedagogos como para los juristas.

El reconocimiento formal, pero vacío de contenido legal, de la educación inclusiva en las leyes estatales y autonómicas va unido a la desconexión entre las normas del ámbito de la discapacidad y las normas de la educación, lo que nos lleva a no poder disponer de un mecanismo legal coherente. Así pues, tenemos un sistema educativo que no garantiza un derecho esencial, y un sistema jurídico que desconoce las bases de la pedagogía para aplicarlo.



Como afirma la autora, estamos trabajando un mismo tema en planos distintos y paralelos que nunca van a coincidir. Y lo que hemos de hacer es trabajar como si la educación y la discapacidad desde planos perpendiculares, para que coincidan en una línea recta perfecta: la garantía del derecho a la educación inclusiva.

Junto a esta investigación doctrinal, legal y jurisprudencial, en la Tesis Doctoral se aborda el marco empírico, fijando unos objetivos e hipótesis, eligiendo como instrumento para la recogida de datos el cuestionario, validado por expertos, entre otros mecanismos de trabajo. Toda una nueva metodología para esta Directora, pero que gracias a la codirección del Profesor Dr. D. José Antonio Torres González, Catedrático del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén, se realizó brillantemente obteniendo importantes conclusiones y resultados como la consecución de los cuatro modelos causales que nos permiten obtener la evidencia científica de los supuestos teóricos y además, un análisis objetivo de la realidad educativa de nuestro sistema educativo, así como una escala de medida que nos permitirá diagnosticar el grado de inclusión de los centros educativos.

Abordar y combinar los dos tipos de investigación era un reto, pero lo consiguió pese a la dificultad que para una pedagoga supone trabajar con normas, sentencias, doctrina jurídica, e ir conectando tales instrumentos con la investigación y los planteamientos pedagógicos.

En este libro se encontrarán datos y citas, pero su mayor valor radica en que detrás del texto hay, ante todo, una autora con vocación, con un verdadero conocimiento de los alumnos y de las estrategias educativas, y no solo de las que son eficaces, sino también de las que solo causan daños (morales, personales y patrimoniales) a personas con discapacidad y a sus familias (daños que quedan indemnes). Y con el convencimiento de la posibilidad de que se produzca un cambio en el sistema educativo español, a pesar de los continuos obstáculos basados en la falta de recursos económicos y personales, cómodamente impuestos por un gran número de agentes educativos.

Esta monografía es el resultado de la sistematización y teorización de un previo “trabajo de campo” ya que antes de comenzar a escribir, primero, la autora ha conocido la situación real, ha trabajado con los alumnos con discapacidad, ha reivindicado adaptaciones curriculares en el centro educativo cuando este se las negaba, ha abierto camino a adolescentes a los que la sociedad les impedía participar por el hecho de ser distintos, ha llevado a los padres la satisfacción de sentir que su hijo es valorado académicamente y reconocido por lo que es capaz de hacer, ha sido “dadora de empatías” como las grandes personas. Ya era una excelente profesional, sin ella saberlo. Y todo con la perenne sonrisa, el ímpetu, la fuerza y la pasión que caracteriza su trabajo.



En estos tiempos en los que, la comodidad gana terreno a la constancia y a la entrega, la mediocridad es frecuentemente más valorada que la brillantez, y la “ruindad mental” se abre fácilmente camino entre la excelencia, leer un trabajo como este, realizado por una persona como es Marta Medina, me reconcilia con la sociedad al comprobar que se incorporan personas con tesón, con rigor científico y con plena dedicación, que demuestran que las normas no imponen un modelo pedagógico, sino que es el buen educador, maestro o profesor, el que hará lo que tiene que hacer porque sabrá lo que de verdad es importante para el alumno, y en concreto, para el alumno con discapacidad.

Marta Medina, lejos de limitarse a los conocimientos adquiridos durante el Grado, los ha replanteado a través de la crítica, el análisis, la investigación y la experiencia para demostrar algo tan esencial como que ¡la inclusión, sí es posible!

Granada, 7 de noviembre de 2017.

Esperanza Alcaín Martínez
Profesora Titular de Derecho Civil
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se han ido diluyendo las cuestiones más elementales de un derecho básico como es la educación. Se han adoptado actuaciones, estructuras y mecanismos desde la premisa de calidad y, en realidad, se están articulando modelos de segregación entre el alumnado lo que conlleva la pérdida del buen hacer educativo y la esencia de la pedagogía. De ahí que surja la necesidad de reivindicar nuevas tendencias y procesos como el de la inclusión educativa, cuya razón de ser se basa en premisas muy concretas y esenciales como son: la educación para todas las personas, la atención a la diversidad, los derechos humanos y la justicia o equidad.

Preocupados por esta circunstancia y entendiendo la responsabilidad que tenemos como miembros activos de la sociedad y como profesionales educativos comprometidos con el ámbito de la discapacidad y su inclusión, consideramos relevante y necesario abordar este tema y profundizar en él en un intento de dar claridad, forma y sentido a una cuestión pendiente en nuestro sistema educativo como es la inclusión. Entendiéndola tal y como indica el título de esta tesis doctoral, como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación y estableciendo una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas.

Dado que el proceso de inclusión educativa abarca todas aquellas situaciones referidas a la atención a la diversidad o discriminación ya sea por motivo de raza, cultura, situación de riesgo, discapacidad o necesidades educativas especiales necesitamos delimitar nuestro campo de actuación. Nos centramos en la inclusión educativa referida a los estudiantes con discapacidad y/o necesidades educativas especiales por los siguientes motivos:

- Es una población con un gran riesgo de exclusión social y aún hoy día, víctimas de gran variedad de situaciones de discriminación, como ponen de manifiesto supuestos relevantes como la tasa de empleabilidad, la educación segregada, la ausencia de accesibilidad universal etc. Junto a ello, nuestro desarrollo profesional y personal nos demuestra que aún queda mucho por hacer hasta lograr el modelo social y de derechos humanos que establece la Convención Internacional de 13 de diciembre de 2006, de los derechos de las personas con discapacidad (en adelante, la Convención).



- El tratamiento educativo en condiciones de igualdad y justicia del alumnado con discapacidad sigue siendo una asignatura pendiente dentro de nuestro sistema, ya que actualmente aún se mantienen estructuras educativas separadas, paralelas al régimen ordinario, cuyos destinatarios son los estudiantes con discapacidad, contraviniendo así las distintas legislaciones en materia de discapacidad que avalan cambios en este sentido.
- Las cifras demuestran altas tasas de fracaso y abandono escolar en estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales, porcentaje que aumenta en las etapas de educación secundaria, bachillerato y estudios superiores universitarios. Por su parte, aquellos que continúan, deciden en su mayoría cursarlos en sistemas a distancia lo que pone de manifiesto la ausencia de recursos de apoyo y accesibilidad de nuestro sistema educativo ordinario en el tratamiento educativo a las personas con discapacidad.
- De todos los factores de discriminación, los protagonistas, muy a nuestro pesar, son el alumnado con discapacidad o necesidades educativas especiales, convirtiéndose en un grupo vulnerable, objeto de mayor discriminación que el resto de estudiantes que conforman la clasificación de necesidad específica de apoyo educativo.

Teniendo en cuenta todas estas cuestiones, valoramos la necesidad de poner de manifiesto con este trabajo la situación educativa en la que se encuentran las personas con discapacidad o necesidades educativas especiales, identificar cuáles son los principales problemas para conseguir una educación inclusiva y de calidad para todas las personas y como consecuencia de todo ello, poder contribuir de alguna forma al cambio del modelo educativo y social de las personas con discapacidad.

Así pues, con esta Tesis Doctoral queremos dar respuesta a 4 grandes cuestiones que conforman el eje para un conocimiento de la educación inclusiva actualmente:

- 1) ¿Qué es la educación inclusiva?
- 2) ¿Cuál es el estado de la situación?
- 3) ¿Dónde están los principales problemas para su implantación efectiva y real?
- 4) ¿Qué mecanismos de mejora se pueden plantear?

A través del desarrollo de los distintos capítulos daremos respuesta a cada uno de los interrogantes expuestos:

- 1) ¿Qué es la educación inclusiva?

Existe una extensa bibliografía acerca de la educación inclusiva. Cada vez más artículos, libros, documentos y manifiestos hablan de este proceso, pero lo cierto es que



tras la revisión de la doctrina, comprobamos la necesidad de sistematizar, clasificar y aglutinar toda esa información para dar forma concreta a este proceso e intentar combatir así, uno de sus principales problemas de implantación, como es la confusión que existe en torno a esta idea. Para ello, durante el primer capítulo, hemos realizado un análisis retrospectivo que nos aporte una visión evolutiva y coherente del porqué y cómo hemos llegado a este momento y a la aparición de un proceso como el de la inclusión.

Una vez alcanzado este punto de partida y manteniendo la incógnita inicial, en el segundo capítulo nos hemos centrado en determinar aquellos elementos que configuran y dan forma al proceso de inclusión, pues otro de los obstáculos e inconvenientes que existen en torno a la inclusión educativa es la ausencia de un concepto claro y determinante dada la multitud de definiciones y acepciones que existen en torno al mismo. De ahí que hayamos considerado tratar cuestiones como: fundamentos, principios, objetivos y características, para lograr ofrecer una idea lo más concreta y acertada posible al respecto, que derive finalmente en poder aportar una definición.

2) ¿Cuál es el estado de la situación? ¿Cómo es la educación inclusiva en la actualidad?

Tras delimitar los aspectos más elementales de la educación inclusiva, pretendemos conocer cuál es la situación real de este proceso, para ello, durante el capítulo tercero realizamos un análisis de nuestro sistema educativo para comprobar cuál es la realidad del sistema, qué grado de inclusión existe en él y si se actúa conforme a la legislación en materia de discapacidad, concretamente atendiendo a lo dispuesto en la Convención y 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 (en adelante, Texto Refundido). De manera que se llevará a cabo un recorrido y análisis a través del marco legislativo y normativo en materia de educación y discapacidad, que nos servirá de enclave para comparar con la estructura y organización del sistema actual.

Por otro lado, siguiendo con la cuestión planteada y dada la transversalidad que supone el estudio y análisis del tema, otra de las cuestiones que consideramos importante tener muy presentes en este sentido y que a nivel pedagógico supone una novedad, es la incorporación de la jurisprudencia. Pues el análisis de las sentencias relacionadas con este derecho nos ofrece información muy útil e interesante sobre la realidad que redundará en este aspecto y que va más allá del aula, pues supone conocer la postura del poder judicial ante la inclusión, así como la posible vulneración o exigibilidad de un derecho fundamental.



3) ¿Cuáles son los principales problemas para su implantación?

Es evidente que existe una amplia relación de motivos por los que la inclusión educativa no es una realidad de nuestro sistema educativo. Dichas circunstancias pueden ceñirse a priori a elementos como el elevado coste, la falta de recursos humanos y técnicos, el menoscabo de la calidad o incluso el recelo que provoca enfrentarse a un fenómeno que se percibe de gran complejidad. Pero lo cierto es que con el desarrollo de este trabajo mostraremos la enorme variabilidad de elementos que suponen un impedimento para el desarrollo de la inclusión educativa.

De este modo, a lo largo del desarrollo del marco teórico de este trabajo se pueden inferir una serie de barreras u obstáculos que actúan contra la implantación de la inclusión educativa. Aunque lo cierto es que este aspecto se trata de forma expresa y clara en el capítulo tercero, una vez que ya hemos conocido la evolución y configuración del término y la situación normativa y real del sistema educacional.

Asimismo, de las conclusiones extraídas del estudio empírico, identificamos algunos problemas para la puesta en marcha de la inclusión rechazándose incluso algunos planteamientos de base que creíamos podían interferir en este aspecto.

4) ¿Qué mecanismos de mejora se pueden aportar?

Dado el carácter y el objetivo de este trabajo, no pretendemos que el resultado de este estudio sea una creación pesimista y poco útil, sino todo lo contrario, perseguimos elaborar un material práctico, efectivo y funcional. De ahí, que al abordar las conclusiones del mismo nos encontremos con una serie de recomendaciones que contribuyen a orientar intervenciones futuras que puedan facilitar la puesta en marcha de este proceso.

En último término, en cuanto al problema a resolver en el marco empírico de este trabajo, el problema de investigación que nos planteamos es el siguiente: ¿El sistema educativo actual tiene mecanismos que garanticen la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad que permitan su inclusión educativa?

Para ello se aplicarán las siguientes técnicas estadísticas con la premisa de aportar robustez a los objetivos planteados: estadísticos descriptivos, test de asociación, diferencias de medias mediante ANOVAS, análisis factorial y modelos de regresión. Estos últimos suponen una importante contribución pues permitirán establecer relaciones causales que expliquen un sistema educativo inclusivo e integrador aplicando de forma rigurosa el método científico.



En definitiva, hemos unido el análisis y la reflexión de un marco teórico abundante y la resolución de una serie de hipótesis y problema de investigación a través del estudio empírico. Construyendo así un marco metodológico que aporta rigor científico a este tema. Asimismo, queremos destacar la novedad y singularidad de este trabajo, al unir dos disciplinas como son las Ciencias de la Educación y el Derecho, en las que de forma transversal se ha trabajado: la doctrina, la legislación, la jurisprudencia, la pedagogía, la didáctica y la investigación.

CAPÍTULO I

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA DISCAPACIDAD

1. Introducción

En este capítulo vamos a realizar un recorrido histórico acerca del tratamiento educativo que reciben las personas con discapacidad empezando desde la edad antigua hasta la actualidad, con el objetivo de conocer la evolución social y educativa en las actuaciones y las actitudes sobre las personas con discapacidad, distinguiendo en este itinerario, como bien afirma Palacios (2008) los tres modelos de tratamiento que a lo largo del tiempo se ha dispensado a las personas con discapacidad, y que en algunos ámbitos coexisten –en mayor o menor medida– en el presente.

El motivo de esta mirada retrospectiva, nos sitúa como indica Pérez (2011) en el plano social de las creencias y prejuicios, en la formación de etiquetas hacia determinadas personas y grupos en función de su discapacidad, y desde la óptica educativa en la marginalidad y las insuficiencias. Con todo ello, pretendemos ubicarnos en el tema de estudio para obtener información sobre el proceso evolutivo que ha llevado hasta la inclusión y así poder valorar la necesidad de empoderamiento de las personas con discapacidad y reconocer la importancia del fenómeno educativo que implica la inclusión.

2. Desde la edad antigua hasta el siglo XVIII: la discapacidad sensorial clave para el inicio del tratamiento educativo

Que la discapacidad es una cuestión de derechos humanos, parece en la actualidad ser una afirmación incuestionable. Sin embargo, hasta tiempos no muy lejanos, la mirada hacia la discapacidad partía de una concepción caritativa, que no llegaba a comprender la complejidad social de este fenómeno. Ello sin duda es el resultado de una historia de persecución, de menosprecio y finalmente de exclusión a la que las personas con discapacidad se vieron sometidas desde tiempos muy lejanos (Palacios, 2008).



Como destaca Aguado (1995), desde la antigüedad hasta nuestros días, han existido diversas formas de atender a las personas con discapacidad en algunos casos contradictorias. Dichas contradicciones son una constante histórica y constituyen una manifestación de la tensión existente entre las diferentes concepciones de las que es objeto la discapacidad, las que oscilan entre dos extremos, que son aludidos en el título de la obra de Laín Entralgo: *Enfermedad y pecado*.

Tomando como punto de partida la edad antigua, nos centramos en primer lugar en las situaciones acontecidas durante la época griega y romana cuando en el monte Taigeto en Esparta y la roca Tarpeya en Roma se despeñaban a los bebés que tenían algún defecto físico o algún otro problema de salud. Estas políticas eugenésicas a través del infanticidio eran una práctica generalizada y común en la época (Focault, 1992). En este modelo denominado por Palacios (2008) de prescindencia se supone que las causas que dan origen a la discapacidad tienen un motivo religioso, y en el que las personas con discapacidad se consideran innecesarias por diferentes razones: porque se estima que no contribuyen a las necesidades de la comunidad, que albergan mensajes diabólicos, que son la consecuencia del enojo de los dioses, o que –por desgraciadas–, sus vidas no merecen la pena ser vividas. Como consecuencia de estas premisas, la sociedad decide prescindir de las personas con discapacidad, ya sea a través de la aplicación de políticas eugenésicas, ya sea situándolas en el espacio destinado para los anormales y las clases pobres con un denominador común marcado por la dependencia y el sometimiento, en el que, asimismo, son tratadas como objeto de caridad y sujetos de asistencia.

Durante la edad antigua, la religión sigue jugando un papel importante en los modos de vida, normas y conceptualizaciones de las personas con discapacidad, aunque que con el surgimiento del Cristianismo mejora el tratamiento hacia estas personas, destacando actuaciones como las de la matrona romana Fabiola que, a instancias de San Jerónimo, crea en Roma el primer asilo para personas en situación de discapacidad visual (Montoro, 1991).

Siguiendo con el papel relevante de la religión y el catolicismo más concretamente, en el siglo XV destaca la figura de Juan Gilaberto Jofré (1350-1417), un religioso que pertenecía a la orden de los Hermanos de la Merced. Cuya misión principal era el rescate de cristianos cautivos de los musulmanes, lo que le daba la ocasión de ver cómo se trataba a los alienados en el mundo islámico y presenciar el linchamiento de enfermos mentales en las calles de Valencia. Jofré con el apoyo de Martín I de Aragón crea el Hospital de los Santos Mártires Inocentes de Valencia, dedicado a los enfermos mentales, con el que se inicia un importante movimiento de proliferación de establecimientos asistenciales para enfermos mentales durante los siglos XV y XVI (Rodríguez, 1979).



En los siglos posteriores XVI, XVII, XVIII la atención se centró en sordos, ciegos y mudos, *minusválías* sensoriales preferentemente. Teniendo que esperar a finales del XVIII para hablar de deficiencia mental, y es que la evolución no será igual para todas las deficiencias. Algunas de las razones que explican la prioridad en el tratamiento de las personas con *minusválías* sensoriales las expone Puigdemívol (1986):

- Se trata de déficit que no afectan fundamentalmente el desarrollo mental de estos niños ni, por lo tanto, a su consciencia: la explicación de los mismos se presta menos a las connotaciones mágicas o sobrenaturales.
- El individuo con déficit sensorial es consciente de su limitación y puede colaborar activa e intencionadamente en la superación de las limitaciones que dicho déficit comporta.
- La educación de estos niños suponía esencialmente una revisión y adaptación de los procedimientos de enseñanza, mientras que la atención educativa de los niños con déficit mental supondría inevitablemente no sólo esta adaptación metodológica, sino una revisión de principios y fines de la pedagogía y, en definitiva, una alteración de los paradigmas pedagógicos vigentes.

En torno al tratamiento de las personas con discapacidad sensorial, en España destacan figuras como el monje benedictino Fray Pedro Ponce de León (1508-1584) el cual estableció la relación causal entre sordera y mutismo, e inició en España los primeros ensayos para la educación de los sordomudos. A los que consideraba seres inteligentes con capacidad de hablar y en definitiva educables. De su obra no encontrada “Doctrina para mudos sordos”, ha llegado hasta nosotros algunos fragmentos, donde expone el método oral que había utilizado para hacer hablar a los sordomudos (Ricao y de Gracia, 2004).

Continuando con la atención a las personas sordas, Juan Pablo Bonet (1579-1633) publica en 1620 “Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos” en el que trata sobre la reducción de las letras argumentando que los valores sonoros de las letras del alfabeto latino usado entonces en España podían ser “reducidos” a un valor constante, es decir, el más general de sus valores. Este método era para oyentes, pero podría ser usado con los sordos si se usaban las señas de un alfabeto manual y siempre y cuando estos sordos no tuvieran dañada la lengua. Según este autor, este sencillo razonamiento permitiría que cualquier persona aprendiera a escribir y hablar ya que planteaba que los mudos lo eran solamente por no ser atendidos con un método adecuado, y su libro daba las claves acerca de cómo hacerlo. En el caso de los sordos, Pablo Bonet recomendaba prohibir a los niños el uso de señas y hablarles exclusivamente por medio del alfabeto manual mientras aprendían a leer y escribir. Gracias a esta idea se convierte en el primer autor conocido de un tratado oralista (Bonet, 1620).



Otro de los autores que trabajó con las personas sordas fue Jacob Rodríguez Pereira, (1715-1780). Judío de origen portugués, se refugió en Francia por las persecuciones de la Inquisición y realizó sus estudios de Medicina. Allí decidió abrir una escuela, en 1741, dando inicio a su enseñanza con los sordomudos cuyo éxito le llevó a trasladarse a París donde presentó años más tarde, en la Academia Real de las Ciencias, a dos sordomudos a los que había enseñado a escribir y hablar, concretamente uno de ellos fue Azy D'Etavigny, que resultó ser la admiración de la Academia a juzgar por los informes elaborados en su día por ésta. Este tipo de acciones hacen que Pereira sea considerado el primer educador de sordomudos en Francia, cuya metodología aunaba diferentes sistemas: lectura de labios, dactilología, contacto vibratorio táctil (Moll, 1992).

Coetáneo de Pereira es el francés Abad Ch. M. L'Épée, (1712-1789) un religioso considerado como una de las figuras más relevantes de la historia de los sordos por varios motivos. En primer lugar, por sistematizar un lenguaje mímico que permite la comunicación manual entre los sordomudos. En segundo por crear la primera escuela pública en Francia (1755) para la educación de sordomudos, lo que provocó que todo el mundo creyera en la posibilidad de educarlos. Tal fue la repercusión de su trabajo que a su escuela y metodología se le conoce como “Método Francés” cuya prioridad era la formación intelectual de los estudiantes a través del desarrollo de habilidades en la lectoescritura (Oviedo, 2006).

En otro país y contemporáneo de los dos anteriores autores, nos encontramos con el educador, Samuel Heinicke (1727-1790). Se trata del fundador de las primeras escuelas para sordos en Alemania cuya orientación pedagógica privilegiaba el aprendizaje del habla por encima de otras habilidades, un hecho por el que se le ha considerado la quintaesencia del oralismo. Gracias a él, la corriente oralista fue conocida como “método alemán” (Oviedo, 2006).

De esta misma época es Lorenzo Hervás y Panduro (1735-1809) un jesuita, lingüista y filólogo español, al que se considera el padre de la lingüística comparada. Para él, la finalidad de la educación seguirá estando en la formación cristiana. Entre sus obras destaca “Escuela española de sordomudos o arte de enseñar hablar y escribir en el idioma español” donde afirma que este arte se dirige a enseñar a los sordomudos tres cosas fundamentales: a) conocer las letras y leerlas visualmente, b) escribir y c) aprender el idioma español. Para Hervás, la instrucción comienza por el conocimiento de las letras que primero se enseñan manualmente y después a través de la escritura. De esta manera, las señas manuales tienen por objeto, por un lado, el dar a conocer al alumno aquello que después se le va a enseñar y por otro lado, construir un breve vocabulario de señas que los sordomudos hacen espontáneamente para expresar sus sentimientos y raciocinios. Por otro lado, el aprendizaje de la escritura va a permitir al



sordomudo el acceso a la estructura del idioma, la cual una vez comprendida da paso al aprendizaje de la pronunciación. Y, por último, fomentar la lectura labial la cual tiene en este método una gran importancia ya que según el autor es necesario dar a conocer progresivamente las palabras, interpretando su significado mediante el análisis visual de los movimientos de los órganos vocales (Hervás y Panduro, 1975).

El tratamiento de la sordera trajo consigo la atención de las personas con discapacidad visual, en las que destacan las actuaciones de Valentin Haüy (1745-1822). El trabajo de este autor se caracteriza por adoptar la escritura en relieve y crear en 1784 el primer “Instituto de jóvenes ciegos” donde les enseña a leer utilizando letras en madera. Haüy proclama que las personas ciegas son educables y para ello sostiene que un sentido puede ser reemplazado por otro, de manera que, en el caso de las personas ciegas, se sustituya la vista por el tacto. Al Instituto de jóvenes ciegos de Haüy ingresa Louise Braille (1809-1852) donde conoce a Charles Barbier, el cual había inventado un sistema de lectura para ciegos que Braille reformó y completó hasta convertirlo en el que iba a ser el sistema universal de lectura para los afectados de ceguera. Dicho sistema consta de 63 caracteres formados por seis puntos que, al ser impresos en relieve en papel, permiten la lectura mediante el tacto (Fernández & de las Nieves, 2008).

Hasta este momento toda la atención se centraba en el aspecto sensorial, mientras se mantenían a las personas con discapacidad mental con sus familias o bien en hospitales. Una tendencia que se rompe gracias a iniciativas como las del sacerdote francés Vicente de Paul (1581-1660), quien, por un lado, intenta instruir a un grupo de personas con esta discapacidad y por otro lado, funda el “Instituto de Saint Lazare”.

Durante el siglo XVIII, el trabajo del médico Philippe Pinel (1745-1826) centrado en el estudio y tratamiento de las enfermedades mentales, promueve la liberación de las cadenas a estos pacientes puesto que en el campo institucional se propugnaba la humanización del trato que se daba a las personas aquejadas eliminando su encadenamiento a las paredes. Pinel, aunque dudaba que tanto el “*idiot*” como el “*demente*” fueran susceptibles de educación, exige un trato moral y humano hacia estas personas ya que consideraba posible la recuperación de un amplio grupo de los “*alienados*” a partir del tratamiento moral (Aguado, 1995).

En torno a las personas con enfermedad mental, la pedagogía promovida por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) contribuye enormemente a esta nueva tendencia que consiste en el tratamiento educativo individualizado y gradual, en el que se aprende por la propia experiencia. En su obra el “*El Emilio*” propone la idea de que el niño es bueno por naturaleza y hay que protegerlo de la civilización contaminante, destacando la importancia del aprendizaje y la experiencia sensorial. Estas ideas llegarán hasta la



experiencia de A. Neill (1883-1973) dos siglos después en Summerhill cuyas premisas pedagógicas se basaban en: a) la educación en libertad, b) la felicidad como máxima aspiración de la educación, c) el amor y el respeto como bases de la convivencia y d) la firme convicción en la bondad natural de los seres humanos. Otro apasionado de las teorías de Rousseau es Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827) que nos deja en su legado el trabajo con niños huérfanos y mendigos, lo que podría considerarse el posible origen de la educación especial para niños con situaciones difíciles de adaptación social. Defendía la individualidad del niño y la necesidad de que los maestros fueran preparados para lograr un desarrollo integral del alumnado más que para inculcarles conocimientos. Por todo ello se considera a Pestalozzi el precursor de la pedagogía contemporánea (Aguado, 1995).

Por último, debemos destacar la figura de Friederich Fröbel (1782-1852), creador del *“Instituto general alemán de educación”* fundador del primer jardín de infancia o Kindergarden para educar a niños pequeños por *“manipulación y estimulación sensorial”* incluidos los niños mal llamados “anormales” empleando el juego como vehículo educativo. Fröbel junto con Pestalozzi y Rousseau son considerados reformadores pedagógicos puesto que sus principios orientan a los pioneros de la educación de los deficientes mentales (Aguado, 1995).

3. El siglo XIX: de las instituciones asistenciales a la educación especial

Con la llegada del siglo XIX los progresos en Medicina y en las Ciencias humanas van a influir notablemente en un cambio sobre la consideración de la deficiencia mental. Desde la Medicina se aporta la búsqueda de un tratamiento y las Ciencias humanas por su parte, resaltarán la importancia del tratamiento educativo (Aguado, 1995). Esta cuestión, a priori considerada beneficiosa, provocará, como veremos a continuación, dos perspectivas de actuación totalmente opuestas, impidiendo de esta forma una línea de trabajo conjunta en la atención a las personas con discapacidad.

Esta situación se refleja en la época a través de dos vertientes de pensamiento torno a la atención de los deficientes mentales. Por un lado, la línea asistencial, que promueve la inutilidad de la educación de los deficientes mentales, por lo que sólo tiene sentido desarrollar instituciones asistenciales que atiendan a sus necesidades primarias. Y, por otro lado, la línea educativa que defiende la posibilidad de educación de estos niños desarrollando métodos para ello. La pugna entre ambas vertientes se decanta definitivamente por la asistencial cuya influencia en la época que tratamos es tal que da nombre a este siglo como el de las instituciones.



En la segunda mitad del siglo XIX, se asientan las bases de lo que será la educación especial, favoreciendo el adiestramiento de los sentidos modificando las materias escolares, introduciendo el aprendizaje manual y el juego y la vida en la naturaleza como alternativas que se presentaban en los programas normales. Un claro ejemplo de este avance en la educación especial es la creación de la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, conocida como “Ley Moyano” la cual recoge una exigencia social ya manifestada, y se ocupa de la educación de sordos y ciegos en sus artículos 6 y 108 respectivamente. Como se puede comprobar en el desarrollo de su articulado no contempla la educación de estudiantes con otras necesidades educativas especiales, y en los casos señalados, entiende su educación de forma segregada dejando abierta la posibilidad de atenderlos en escuelas públicas en cuanto sea posible (Fernández & de las Nieves, 2008).

Durante este período en el que empieza a tomar forma la educación especial, destacan las aportaciones de varios autores al respecto como es el caso de Pinel (1745-1826) y Esquirol (1772-1840) que tratan de mejorar las condiciones de las instituciones. Concretamente Esquirol, realiza una clasificación más sintética sobre las enfermedades mentales. Separando enfermos mentales y deficientes mentales y distinguiendo dos niveles de retraso mental en función de su educabilidad. Por un lado, “*imbecilidad*”, como un retraso mental leve que se puede educar. Y, por otro lado, “*idiocia*”, como un retraso mental grave que no es susceptible de educar (Ortiz, 2000).

Es también relevante en este momento el trabajo educativo de Itard (1774-1838) pedagogo y médico, popularmente conocido por su trabajo con Víctor, el niño salvaje de Avignon. Itard utiliza con él sus técnicas reeducativas para sordomudos así como el tratamiento moral de Pinel. Pero a pesar de todo, Víctor apenas progresa e Itard interrumpe su intento terapéutico concluyendo que se trata de un “*idiota*” abandonado. Gracias a sus trabajos y aportaciones es considerado padre de la nueva pedagogía, que establece la importancia de la observación en los niños. Es el propio Itard quien persuade a Séguin (1812-1880) para que se dedique al estudio de las causas y al entrenamiento de los retardados. Por otra parte, crea un centro de enseñanza para niños idiotas en París y basa toda su obra en la idea de que el retraso mental podía curarse completamente al no tratarse más que de una “*infancia prolongada*”. Buscaba las causas de las deficiencias mentales, convencido de que éste era un problema en la captación de la información de los sentidos por la mente, llegando a la conclusión de que el uso de materiales especiales no era suficiente, sino que era necesaria la convicción de que el niño deficiente puede ser ayudado. Sus aportaciones le llevaron a ser considerado el primer terapeuta de niños con discapacidad mental (Vázquez-Romero, 2012).



Los trabajos de Itard y Séguin (1812-1880) sirvieron de base para el desarrollo de la labor pedagógica de María Montessori (1870-1952) que trabajó con niños considerados mentalmente perturbados y llegó a la conclusión de que estos tenían potencialidades que, aunque estaban disminuidas podían ser desarrolladas y eran dignos de una vida mejor sin representar una carga para la sociedad. Tras observar a un grupo de niños ubicados en una institución para niños “ineducables” se fijó en la necesidad de manipular objetos que presentaban estos niños, extrapolando dicha idea a la necesidad de actividad, de cultivar su inteligencia y personalidad. De manera que elaboró la pedagogía científica basada en partir de la observación y del método científico para elaborar sus materiales y filosofía. Definitivamente, innovó con su visión de que la educación no debería ser sólo impartir conocimiento, sino un nuevo camino hacia la realización de las potencialidades (Ramírez, 2009).

4. La primera mitad del siglo XX: el modelo rehabilitador y la atención médico-pedagógica a las personas con discapacidad

Llegados a este período de principios del siglo XX, en el contexto de la primera Guerra Mundial y las primeras legislaciones en torno a la seguridad social, el concepto de discapacidad asiste a un cambio de paradigma, aunque, en efecto, se pueden encontrar algunas transformaciones en los siglos anteriores (Velarde-Lizama, 2012).

Según afirma Palacios (2008), podemos hablar de esta época, como la propia del modelo rehabilitador. Desde su filosofía se considera que las causas que originan la discapacidad no son religiosas, sino científicas (derivadas en limitaciones individuales de las personas). Las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles o innecesarias, pero siempre en la medida en que sean rehabilitadas. Es por ello que el fin primordial que se persigue desde este modelo es normalizar a las personas con discapacidad, aunque ello implique forjar a la desaparición o el ocultamiento de la diferencia que la misma discapacidad representa. Como se verá, el problema cardinal pasa a ser, entonces, la persona, con sus diversidades y dificultades, a quien es imprescindible rehabilitar –psíquica, física, mental o sensorialmente–.

Una de las grandes controversias que caracteriza esta época según Pérez (2011), la representó la forma de identificar y clasificar a los niños y niñas con dificultades, pues se perdía en clasificaciones ambiguas y dispersas que complicaba la identificación entre los propios profesionales (médicos y educadores). De manera que resultaba imposible la sintonía profesional y la actuación conjunta en la atención de la infancia con necesidades educativas. Más bien se originó un conflicto entre la Pedagogía y la Medicina al no clarificarse las competencias de unos y otros. Pero los conocimientos psicopedagógicos fueron cobrando protagonismo, convirtiéndose en saberes que contribuyeron al progreso en la práctica educativa.



Así pues, la primera mitad del siglo XX se caracteriza por la creación de instituciones, en este caso especializadas para todo tipo de deficiencias y con atención médico-pedagógica. Esto se debe a que las escuelas públicas no asumen a aquellos estudiantes que tienen dificultades para seguir una educación convencional; también las escuelas observan que muchos niños sin deficiencias notables no progresan, por tanto, los gobiernos piden a los profesionales que busquen métodos adecuados para trabajar con estos sujetos. Aparecen entonces los test de inteligencia, la evaluación de la inteligencia, el establecimiento de los niveles mentales y la posibilidad de clasificación a partir de la escala de Binet-Simon (1857-1911). Ello les permitió clasificar a los niños “*débiles mentales*” en aquellos que eran considerados susceptibles de un tratamiento médico-pedagógico en clases de perfeccionamiento y aquellos otros más graves, que se destinaban a internados más medicados, buscando una cierta capacitación laboral. Esta corriente psicométrica desbanca a experiencias anteriores más abiertas en el abordaje de los problemas de la deficiencia mental. Tanto es así, que las pruebas psicométricas adquieren auge y durante buena parte del siglo XX, la medida del cociente intelectual constituirá un hito en la psiquiatría del niño y decidirá la suerte de éste (Binet y Simon, 1992).

Esta práctica de medición de la capacidad intelectual también tuvo detractores. Kholer, Dewey, Montessori etc., son algunos ejemplos de ello. En el caso de Clarapède Bovet (1878-1965) su oposición les llevó a crear un Instituto, convirtiéndose en modelo de los futuros centros médico-pedagógicos y que se aleja de las concepciones de Binet, desbordando el encasillamiento al que estaba conduciendo el excesivo valor adjudicado a las escalas de inteligencia frente a la compleja problemática psicopedagógica de determinados estudiantes. (García, 2010).

De esta manera, durante la primera mitad del siglo XX se producen avances notables en la actitud de la población, que pasa a considerar a las personas disminuidas como personas educables y también se producen modificaciones en cuanto a la intervención interdisciplinar, que incide a nivel médico-psicopedagógico y de asistencia social. De esta manera, podemos decir que en la década de los treinta, la educación especial para niños física y mentalmente disminuidos ha superado el estado experimental y todos reciben la educación que les corresponde. En esta línea encontramos toda una planificación educativa en la que se parte de la detección precoz y el diagnóstico precoz, de la identificación de las necesidades y la planificación de las respuestas a esas necesidades, de la forma individualizada de intervenir a la forma socializada de enfocar el final de la educación, preparando para una tarea laboral y una inserción en la comunidad (González, 1987).

Profesionales como Decroly (1871-1932) y Kanner (1894-1981) dedican una larga trayectoria profesional a la investigación sobre la discapacidad mental. Aunque es Kanner, el que propone la existencia de una nueva categoría de enfermedad mental llamada



autismo cuya característica principal es la incapacidad para relacionarse normalmente desde el momento del nacimiento. Por su parte Decroly, ve claramente que el tratamiento ante dicha enfermedad no puede llevarse a cabo a través de la medicina sino por vía educativa, de manera que decidió crear unas escuelas especiales para los retrasados y anormales (Decroly y Monchamp, 1983).

Alfred Strauss (1892-1980), también trabajó en la línea del tratamiento de la enfermedad mental realizando una de las aportaciones más importantes a la Educación Especial de niños con retraso mental o dificultades de aprendizaje, en la cual proponía, aparte de pruebas diagnósticas, una serie de pautas de tratamiento. En su obra *“Introducción al estudio de la pedagogía terapéutica”* pone de manifiesto la diferencia existente en el ámbito de la conducta entre los deficientes mentales por causa exógena o endógena y por tanto, la diferencia esencial que tendrá que existir en cuanto al tratamiento. Es por ello que su enfoque se centró en el control del medio ambiente externo. Strauss destaca también por introducir el término “pedagogía terapéutica” en España (Aguado, 1995).

Todas estas modificaciones a las que nos hemos referido no consiguen superar la situación de institucionalización del modelo clínico imperante en el siglo anterior y que se prolonga durante esta primera mitad del siglo XX con el modelo rehabilitador. Prueba de ello, es que en la primera década de este siglo se produce el primer reconocimiento oficial de los estudiantes con discapacidad intelectual con la creación del Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales. Viéndose años más tarde desligado de él el tratamiento de anormales, con la creación del Patronato Nacional de Anormales del cual surgirá en 1922 la puesta en marcha de la Escuela Central de Anormales, siendo la única escuela pública para atender la educación de los menores atrasados mentales hasta los 14 años. Con dicha denominación permanecerá hasta 1960, y pasará a llamarse Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica (Sola, 2002). Como hemos indicado anteriormente, el modelo rehabilitador propio de esta primera parte del siglo XX se caracteriza por asumir fundamentalmente que los problemas competenciales de los individuos proceden de ellos mismos, ya sea por causas orgánicas o procesos intra-psíquicos, considerando la conducta como un síntoma o manifestación externa de una alteración subyacente. De esta manera, se considera que el sujeto deficiente presenta una pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. La búsqueda y estudio de esa deficiencia interna será el elemento central que guíe el proceso y los instrumentos de evaluación y que determinarán el tratamiento dirigido a la eliminación de esa deficiencia. Todo este proceso conlleva un sentimiento de “inculpación a la víctima”, ya que el origen del trastorno está en ella misma. Por tanto, bajo este modelo rehabilitador hablamos de individuos especiales con unas características diferentes al resto, lo cual va a implicar una atención educativa especializada, distinta y separada de la organización educativa ordinaria.



Según Urquizar y Martínez (1997), este modelo rehabilitador se fundamenta en los siguientes principios:

- Una concepción innatista y estática del desarrollo humano.
- Convencimiento de que no había posibilidades educativas con aquellos sujetos que nacían con un determinado déficit.
- Atención especializada centrada exclusivamente en el sujeto y su déficit.
- El Sistema de Educación Especial constituye un sistema separado de la organización educativa ordinaria y con un marcado carácter segregador.

En oposición al modelo rehabilitador destaca, en esta primera mitad del siglo XX, la influencia de una serie de autores que trabajaron por el reconocimiento del derecho a la educación de este alumnado y por el cambio en la conciencia social que ello conlleva. Este es el caso de Francisco Pereira (1883-1937) creador de la primera institución española que aborda una institución educativo-psiquiátrica, llamado Instituto Psiquiátrico-Pedagógico para niños/as y Jóvenes mentalmente retrasados. De la misma manera, Pereira destaca por su enorme labor en el movimiento asociativo de padres. Igualmente, relevante en esta época es la figura de María Soriano (1900-1996). Fue la directora de la Escuela Central de Anormales y sumó a su buen hacer en el cargo, la lucha incansable con las familias, puesto que consideraba que era fundamental que éstas aceptaran y apoyaran a sus hijos con problemas para poder avanzar en las mejoras. Por último, mencionar a Carmen Gayarre (1900-1996) madre de un hijo con síndrome de Down la cual vuelca todos sus esfuerzos en el trabajo con estos niños, culminando su trabajo con la creación del Colegio de Educación Especial para Adolescentes San Luis Gonzaga, que cuenta con aulas de educación especial y talleres de preparación al trabajo.

Con la lucha de estos personajes tan influyentes y las reivindicaciones de familias a través de asociaciones, finaliza la primera mitad del siglo XX con la promulgación de la Ley de Enseñanza primaria de 1945 que, aunque tímidamente, considera la atención educativa de los niños con discapacidad sensorial, física e intelectual, concretamente en su artículo 38 “*escuelas de anormales, sordomudos y ciegos*” eso sí, en modalidad de segregación en escuelas especiales (Santamaría, 2011).

5. La segunda mitad del siglo XX: el optimismo pedagógico y la educación de estudiantes con necesidades educativas especiales

A lo largo del siglo XX la educación española se fue transformando al mismo tiempo que evolucionaba la sociedad, pero especialmente a partir del último tercio de la centuria los cambios fueron notorios (Pérez, 2011). La segunda mitad del siglo XX



supone un paso más en las creencias hasta ahora dominantes. Empieza a cuestionarse el origen constitucional y la incurabilidad de los trastornos y se abren camino con mucha fuerza las posiciones ambientalistas y conductistas, que eran dominantes en el campo de la psicología abriéndose paso con ello, la concepción de que la deficiencia podía estar motivada por la ausencia de estimulación adecuada o por procesos de aprendizaje incorrectos. A esto hay que añadir la aparición de conceptos como adaptación social y aprendizaje, en las definiciones de retraso intelectual, forzándose así las posibilidades de intervención y la distinción entre causas “endógenas” y “exógenas” en la explicación de las deficiencias detectadas (Molina, 1994).

La renovación pedagógica y los avances de la psicología educativa fueron elementos claves en la atención de la infancia. Por primera vez se prestaba atención a la diversidad de alumnado y a su escolarización con el objetivo de integración. Ciertamente los cambios operados junto a la recepción de innovaciones psicoeducativas y nuevos planteamientos pedagógicos contribuyeron de forma decisiva al desarrollo de la Educación Especial (Pérez, 2011).

Es a partir de los años sesenta que se produce un movimiento de enorme fuerza, apoyado en consideraciones que proceden de diferentes campos, que impulsa un profundo cambio en la concepción de la deficiencia y la educación especial. Se trata del movimiento de Mejora de la Escuela, cuya aparición fue consecuencia de la reacción a las reformas de carácter curricular y organizativo, impulsadas y dirigidas desde el exterior de los centros docentes, las cuales fueron la norma en todo el mundo durante la década de los sesenta. Una década conocida como del optimismo pedagógico, en la que se pensaba que con conocimientos, recursos y un poco de política en el nivel de la escuela y del sistema educativo, se podría conseguir que la educación jugara un importante papel en la redistribución social (Farell, 1999).

En este sentido, Marchesi (1999) habla de diez determinantes principales que favorecen estas circunstancias de cambio en la forma de entender la deficiencia y la educación especial y se trata de los siguientes:

- 1.** Una concepción distinta de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia. El énfasis anterior en los factores innatos y constitucionales, en la estabilidad en el tiempo y en la posibilidad de agrupar a los niños con el mismo déficit en los mismos centros específicos, deja paso a una nueva visión en la que se estudia la discapacidad en relación con los factores ambientales y, especialmente, con la respuesta que la escuela proporciona. El déficit no es ya una categoría con perfiles clínicos estables, sino que se establece en función de la experiencia educativa. El sistema educativo puede, por tanto, intervenir para favorecer el desarrollo y el aprendizaje del alumnado con alguna característica “deficitaria” [sic].



2. Una nueva perspectiva que da mayor importancia a los procesos de aprendizaje, a las dificultades que encuentran los estudiantes para su progreso y a las diferencias individuales. Las nuevas teorías del desarrollo y del aprendizaje son más interactivas y se apartan de los modelos anteriores que subrayaban la influencia determinante del desarrollo sobre el aprendizaje. Se destaca el papel activo del aprendiz y la importancia de que los profesores tengan en cuenta su nivel inicial de conocimientos y le ayuden a completarlo o a reorganizarlos. Desde esta perspectiva, las demandas del alumnado son distintas, por lo que se pone en cuestión la práctica habitual de agruparlos en función exclusivamente de su discapacidad.

3. El desarrollo de métodos de evaluación más centrados en los procesos, potencialidades y ayudas necesarias para el aprendizaje, frente a los anteriores métodos centrados en la detección de los rasgos propios de una de las categorías de la deficiencia. Los instrumentos de valoración están más relacionados con el currículo y tienen como objetivo principal detectar las necesidades educativas de los estudiantes y orientar la práctica educativa.

4. La existencia de un mayor número de profesores y profesionales competentes, tanto en la escuela ordinaria como en la escuela especial, que cuestionaron el hecho de la separación de las escuelas y enseñanza ordinaria de las escuelas y enseñanza especial, y ampliaron notablemente las experiencias innovadoras en las escuelas en relación con los estudiantes que manifiestan serios problemas en sus aprendizajes escolares.

5. La extensión de la educación obligatoria. Las escuelas ordinarias tienen que enfrentarse a la tarea de enseñar a todo el alumnado y constatan las grandes diferencias que existen entre ellos. La generalización de la educación secundaria conduce a un replanteamiento de las funciones de la escuela, que debe ser “comprensiva”, es decir, integradora y abierta a la diversidad.

6. El abandono escolar. Se constata que un número significativo de estudiantes abandonan la escuela antes de finalizar la educación obligatoria o no terminan con éxito sus estudios básicos. El concepto de “fracaso escolar”, cuyas causas, aun siendo poco precisas, se situaba prioritariamente en factores sociales, culturales y educativos, replanteó las fronteras entre la normalidad, el fracaso y la deficiencia, y como consecuencia de ello entre el alumnado que acude a una escuela ordinaria y los que van a una unidad o centro de educación especial.

7. La valoración de las escuelas de educación especial. Los limitados resultados que las escuelas de educación especial obtienen con la mayor parte del alumnado conduce a volver a pensar su función. La heterogeneidad de los estudiantes que se esco-



larizaban en ellas, las escasas expectativas que se tenían sobre sus progresos y las dificultades de integración social posterior, contribuyen a que se extienda la idea de que podían existir otras formas de escolarización para aquellos que no están gravemente afectados.

8. Los movimientos sociales a favor de la igualdad. Una mayor sensibilidad hacia los derechos de las minorías y hacia su integración en la sociedad se va extendiendo por todos los países. Este cambio de actitud hacia las minorías de las personas con discapacidad se ve favorecido no sólo por la presión de los padres y de las asociaciones de las personas adultas reclamando sus derechos, sino también por movimientos sociales mucho más amplios que defienden los derechos civiles de las minorías raciales, culturales o lingüísticas.

9. Las experiencias positivas de integración. La integración empieza a llevarse a la práctica y la valoración de sus posibilidades contribuye a crear unas expectativas favorables.

10. La existencia de una corriente normalizadora en el enfoque de los servicios sociales. Algunas de sus manifestaciones pueden encontrarse en el acercamiento de las atenciones médicas, psicológicas y educativas a los lugares de residencia de los ciudadanos. Este planteamiento pretende que todos los ciudadanos se beneficien por igual de los mismos servicios, lo que supone evitar que existan sistemas paralelos que diferencien a unos pocos de la mayoría.

Estas consideraciones acerca de la deficiencia comienzan a tomar forma y la educación del alumnado con discapacidad empieza a plantearse por primera vez en el sistema educativo español en la Ley General de Educación de 1970. En ella se configuran algunas bases importantes sobre la concepción de la discapacidad y tiene como punto de partida el déficit del alumno, para el cual se han de establecer unos objetivos, una estructura y una duración diferentes a las que se establezcan para todos los estudiantes (Pérez, 2009).

De esta forma, la Ley General de Educación de 1970 se convertía en la primera ley de educación española que contemplaba la educación, al menos a nivel teórico, de todos y todas. La adopción legal del término Educación Especial se produjo, precisamente, a partir de la citada ley y se entendía como una modalidad específica, es decir, como un sistema educativo paralelo al de la educación ordinaria, regido por sus propias normas y por un currículo específico distinto al general. Clasificaba al alumnado de educación especial en leves y profundos; los primeros para educarse en colegios ordinarios y los segundos en centros especiales. Preveía asimismo la creación de aulas de educación especial en centros ordinarios para deficientes ligeros, como medida más avanzada representaba el antecedente de un modelo de educación integrado (Pérez, 2011).



Para Alonso (2003) el surgimiento de la educación especial fue un hecho positivo porque significó el reconocimiento de la necesidad de la educación especializada para aquellos con discapacidades: profesorado especialmente preparado, programas especiales diferentes a los de la escuela común, procedimientos especiales para mejorar los aprendizajes, materiales específicos, y el propio centro especial. Todas esas novedades generalizaron una mejora de la situación por su especificidad y especialización tanto de los medios humanos como de los materiales.

Años más tarde en 1975, se crea el Instituto Nacional de Educación Especial, constituyéndose un elemento fundamental en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, el cual consideraba en primer término, la necesidad de reestructurar adecuadamente dicha modalidad educativa, suponiendo una labor fundamental para el logro de la integración educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales y base para el reconocimiento y posterior mejora de sus derechos, así como, la ordenación de un panorama educativo marcado por la heterogeneidad de centros especiales y por la falta de planificación. Hay que tener en cuenta que muchos de ellos fueron creados por el impulso de las asociaciones de padres ante la falta de iniciativa de la Administración. De manera que, para poder conseguir los objetivos marcados desde el Instituto Nacional de Educación Especial, se crea en 1976 el Real Patronato de Educación Especial, como intermediario entre Administración e iniciativa privada y coordinador de las actuaciones relacionadas con la educación especial (Santamaría, 2011).

El año 1978 es un año determinante para la educación especial, siendo tres los acontecimientos que marcan el desarrollo de la misma. Por un lado, la promulgación de la Constitución Española, que dedica el artículo 49 a reconocer los derechos de este colectivo. Y, por otro lado, la creación del Plan Nacional de Educación Especial y la publicación en Reino Unido del Informe Warnock, marcando este último un hito importante en la educación especial no sólo ampliando conceptos como necesidades educativas especiales, diversidad y educación especial, sino promoviendo cambios sustanciales en cuanto al posicionamiento de la educación especial como un sistema educativo paralelo al ordinario y cambiando el foco de atención al centro educativo desde la idea de qué puede hacer la escuela para compensar las dificultades de aprendizaje (Guillén y De Vicente, 2001).

El Plan Nacional de Educación Especial mencionado en el párrafo anterior se crea a través del Real Patronato de Educación Especial, adelantándose a la realidad de entonces y a la forma de pensar de muchos sectores e inspirándose en el Informe Warnock (1978), estableció los principios y criterios para la futura ordenación de la educación especial en nuestro país.



5.1. La repercusión del informe Warnock (1978) en la atención al alumnado con discapacidad

La publicación del Informe Warnock (1978) supuso un hecho relevante en el ámbito educativo de nuestro país, sirviéndonos de inspiración para la organización de nuestra educación especial y marcando un hito importante en la programación dirigida al alumnado con necesidades especiales, ampliando los conceptos de educación especial y necesidades educativas especiales. De la misma forma, es en el Informe Warnock (1978) donde se plantea el principio de integración en el ámbito escolar, al manifestar que todos los niños tienen derecho a asistir a la escuela ordinaria de su localidad, sin posible exclusión.

Por todo ello, a continuación, detallaremos cuáles han sido las repercusiones de dicho informe en nuestro sistema educativo y en el tratamiento formativo de las personas con discapacidad.

5.1.1. Las repercusiones en los principios de la educación especial

La primera repercusión de dicho informe en nuestro sistema educativo vino motivada por su propuesta sobre una serie de principios tales como normalización, sectorización, individualización e integración como base fundamental de la organización de la educación especial, aunque en nuestro sistema dichos principios no alcanzarían el rango de norma hasta cuatro años más tarde con la promulgación de la Ley de Integración Social del Minusválido (1982), la cual concibe la educación especial como una parte dentro del sistema educativo general y reservándose los centros específicos a aquellos casos cuya gravedad imposibilite su atención en un centro ordinario (Díaz, 2008). Veamos de manera detallada estos principios:

A) Principio de normalización

Este tiene una enorme influencia entre los factores determinantes del cambio conceptual que se producen a partir de los años sesenta, ya que, en virtud de este principio, todas las personas tienen derecho a llevar una vida lo más normalizada posible, y por tanto, a poder utilizar los servicios normales de la comunidad (Bank-Mikkelsen, 1975).

En la evolución de esta corriente normalizadora destacan una serie de autores:

- Nirje (1969), trabajó sobre esta idea, intentando profundizar un paso más, de manera que propone la introducción en la vida diaria de la persona con discapacidad unas pautas y condiciones de vida lo más parecidas posibles a las consideradas habituales para la sociedad.



- Wolfensberger et al., (1972) volvió a modificar la definición de este principio dándole un matiz más didáctico y, para ello proclama la utilización de medios lo más normativos posibles desde el punto de vista cultural, para establecer y mantener comportamientos y características personales que sean lo más normales posibles.
- Bank Mikkelsen (1975), plantea la posibilidad de que las personas con discapacidad intelectual desarrollen un tipo de vida tan normal como sea posible.

Según manifiesta Lou y López (1998) este principio de normalización tiene cuatro implicaciones en la realidad social:

- 1) Mayor aceptación de la “diferencia” en todas sus manifestaciones y un descenso en los prejuicios sociales.
- 2) Nuevas formas de organización de los servicios con un enfoque eminentemente multiprofesional.
- 3) Mayor individualización de todos los servicios.
- 4) Un nuevo modelo de crecimiento y desarrollo social sustentado por una de las ideologías más coherentes y sistemáticas aparecidas en los últimos tiempos.

La Ley Sueca de Normalización (1968) y posteriormente, el Congreso Nacional sobre Normalización (1985) ratifican la idea de que la persona con discapacidad necesita disfrutar de unas condiciones y formas de vida lo más parecidas posibles a las de sus conciudadanos. En este sentido, la Ley Sueca cita como derechos fundamentales los cuatro siguientes:

- 1) Derecho a una vida normal.
- 2) Derecho a unas experiencias normales que favorezcan el desarrollo de la personalidad.
- 3) Derecho a cambiar de ambiente a la mayoría de edad.
- 4) Derecho a una posición económica normal.

Teniendo en cuenta todo esto, la aplicación del principio de normalización al ámbito educativo exige a la escuela tomar medidas para que ésta se adapte a las necesidades de cada sujeto, con el fin de que todos y cada uno, con su diferencia, puedan desarrollarse en ella de forma óptima. De ahí que la normalización de la escuela consista en organizar toda una serie de opciones para que el sujeto con necesidades especiales encuentre la respuesta educativa más idónea a sus exigencias de aprendizaje. De modo que, para llevar a cabo un programa de normalización, Toledo (1989) enuncia cinco aspectos principales a desarrollar:



- 1) Tener pleno convencimiento de que toda persona es capaz de aprender y enriquecerse en su desarrollo humano.
- 2) Toda persona tiene los mismos derechos humanos y legales que el resto de los ciudadanos.
- 3) La integración social en un grupo primero pasa necesariamente por la integración física.
- 4) Es necesario descentralizar los servicios para aplicarlos allá donde están las personas con necesidades especiales.
- 5) Para seleccionar los medios necesarios y alternativas, escogeremos los menos restrictivos entre los que sean posibles.

En definitiva, y según lo expuesto por Perrin y Nirje (1985), la esencia de la normalización no residía en un programa determinado de tratamiento, sino en proporcionar a las personas devaluadas socialmente la dignidad completa que les corresponde por derecho propio. Esto implicaba la puesta en marcha de muchas actividades, más allá de las tareas concretas de la rehabilitación física, sensorial o cognitiva de un individuo.

B) Principio de sectorización

Del principio de normalización se derivan otros principios importantes en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales y uno de ellos es el principio de sectorización. Este principio supone la razón por la que se crean los equipos multiprofesionales que atienden las necesidades del sector sin dar lugar a la separación del niño con su medio natural. Este principio se asienta en esta corriente integradora tras un estudio realizado en 1963 por la Asociación Canadiense para la Deficiencia Mental, en el que se pone de manifiesto que, para rebajar los costes de desinstitucionalización y normalización de la persona con hándicap en el seno de la comunidad, es imprescindible acercar los servicios asistenciales allí donde se produce la demanda (Wolfensberger et al., 1972).

En España, este principio de sectorización es definido por el Plan Nacional de Educación Especial (1978) como *“la aplicación del criterio de normalización e integración social de los sujetos con discapacidad, de forma que éstos reciban las atenciones que precisen dentro de su ambiente natural”* (1978: 5). Por su parte, Zabalza (1994) considera que la sectorización es la aplicación del principio de normalización a la prestación de servicios al sujeto con necesidades especiales en el entorno en que vive. Este concepto señala la necesidad de que la atención educativa se realice en el seno de la propia comunidad. En este sentido, todos los servicios sociales de la comunidad, especialmente los más básicos, deben estar al alcance de las personas con discapacidad en el ámbito geográfico en el cual se encuentren. En definitiva, en el contexto educa-



tivo, este principio implica desde el punto de vista del alumno, el derecho a que el sistema educativo responda a su contexto personal, familiar, de residencia etc., y en cuanto a la organización, el evitar los desplazamientos de dichos sujetos a lugares lejanos a su entorno geográfico (Nirje, 1969).

C) Principio de individualización

Otro de los principios que dan forma a la educación especial es el principio de individualización. En la conferencia, “*Una escuela para todos*”, celebrada en Dinamarca en 1990 se señala el principio de individualización como base para el éxito de la integración, considerando éste, como la necesaria individualización de la relación educativa para que cada alumno reciba la respuesta educativa que requiera en cada momento.

Con el principio de individualización de la enseñanza, partimos de la premisa de que el sujeto con discapacidad es único y, por tanto, la educación debe respetar en todo momento las peculiaridades psicofísicas que lo caracterizan. Consecuentemente, tanto las metodologías como las programaciones educativas deben ser individualizadas, ajustándose a las peculiaridades de cada individuo. Por ello, para asegurar el principio de individualización de la enseñanza se requiere el currículo abierto, flexible, que permita establecer distintos niveles de adaptación curricular. En definitiva, la individualización de servicios, que en el ámbito educativo supone la integración escolar, ha dado paso a una concepción y práctica distinta de la educación especial, lo que supone una amplia respuesta a la diversidad y se configura como un sistema de programas educativos y servicios con los cuales se atiende a las personas con discapacidad (Molina, 1987).

D) Principio de integración

Dentro de lo expuesto en el Plan Nacional de Educación Especial (1978), el principio de integración se contempla teniendo en cuenta que la educación especial debe impartirse hasta donde sea posible, en los centros ordinarios del sistema educativo general y sólo cuando resultase absolutamente imprescindible, se llevará a cabo en centros específicos, debiendo configurarse la estructura y régimen de estos centros de forma que faciliten la integración de sus estudiantes en centros ordinarios. En el caso de la escolarización obligatoria, esta cuestión no puede entenderse sólo como el deber de escolarizar a los niños en la edad que aquel comprende para impartirles la formación básica, sino también como la responsabilidad de un esfuerzo público por hacerla general y, por tanto, integradora. En consecuencia, es preciso flexibilizar el sistema educativo ordinario hasta agotar sus posibilidades integradoras, graduándolas conforme a las diferentes capacidades de los estudiantes, de modo que ninguno de ellos reciba educación especial si puede recibir la educación ordinaria y general.



5.1.2. La repercusión del concepto de necesidades educativas especiales en la educación especial y aclaración de los términos deficiencia, discapacidad y minusvalía

Hasta este momento, el alumnado con algún tipo de discapacidad, además de que escapaban a la acción educativa, a todos se les refería con términos despectivos. Empleaban un amplio repertorio de una nomenclatura discriminatoria, usando sinónimos que iban desde la denominación de retrasados, anormales, subnormales, débiles mentales o tullidos a llamarlos también idiotas, imbéciles, bobos o tontos. En suma, un desprecio que en buena parte de los casos se proyectaba también en el ámbito familiar con la ocultación de los afectados, manteniendo a niños, jóvenes o adultos encerrados en las casas y alejados de la vida social. Una visión teñida por los estereotipos sociales y amparada en una conducta contaminada por las creencias y construcciones culturales de lo que se consideraba “normal” o saludable (Pérez, 2011).

Sin lugar a dudas, un determinante fundamental en las nuevas concepciones de la educación especial, cuya repercusión ha llegado hasta nuestros días, es la introducción del concepto de necesidades educativas especiales que propuso el Informe Warnock (1978).

A lo largo del tiempo, en el campo de la educación especial, el uso de estereotipos y etiquetas ha sido algo considerado y aceptado como normal, pero el Informe Warnock (1978), cambió las bases para definir, por un lado, las desventajas y, por otro lado, para marcar la puesta en marcha de la integración. Este informe cambia la conceptualización de la educación especial tal como se la conocía hasta entonces, ya que centra su atención en el tipo de respuesta que la escuela ha de dar a los niños con necesidades educativas especiales, un aspecto al que anteriormente no se la había dado prioridad. De esta manera, Warnock (1978) propone utilizar el término de “necesidades educativas especiales”, cuyo concepto se va a caracterizar por cuatro aspectos fundamentales:

1. Necesidades educativas especiales como un continuo.

Se pueden presentar necesidades educativas especiales de diferente gravedad y en diferentes momentos. Las necesidades formarán un continuo de las más permanentes a las más transitorias, de las más específicas a las más generales, y de las que requieren más provisión de recursos a las más ordinarias. Se amplía el campo de intervención de la educación especial, que incluye ahora a un mayor número de estudiantes, y no sólo a los afectados por alguna deficiencia.

2. Carácter relativo y contextual de las necesidades educativas especiales.

La valoración de los problemas no debe centrarse sólo en el alumno, sino que debe tener en cuenta el contexto familiar, escolar y social en el que el aprendizaje se produce.



3. La referencia a los problemas de aprendizaje.

Las necesidades educativas especiales hacen referencia a problemas en el aprendizaje. Estos problemas se pueden producir en cualquier momento de la escolaridad. Al hablar de dificultades de aprendizaje se evita la referencia a deficiencias, y se hace el énfasis en la escuela y en su capacidad para dar una respuesta satisfactoria a las necesidades educativas del alumno.

4. La provisión de recursos educativos.

El concepto de necesidades educativas especiales remite directamente a los recursos personales y materiales que se requieren para dar la respuesta educativa adecuada a las necesidades del alumnado. En definitiva, según propone Warnock (1978), se considera que un estudiante tiene necesidades educativas especiales, cuando presenta dificultades mayores que el resto para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad, bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada, y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en una o varias áreas del currículum.

Tras la introducción del concepto de necesidades educativas especiales, son muchos los autores que se han referido a él y que han aportado matices, ampliado el concepto etc. Muestra de ello es la definición realizada por Brennan (1988):

“Hay una necesidad especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas) afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente. La necesidad puede presentarse en cualquier punto en un continuo que va desde la leve hasta la aguda; puede ser permanente o una fase temporal en el desarrollo del alumno” (1988: 36).

Más adelante el capítulo X, del libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989), se refieren a las necesidades educativas especiales de la siguiente manera:

“Partiendo de la premisa de que todos los alumnos precisan, a lo largo de su escolaridad, diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material, con el objeto de asegurar el logro de los fines generales de la educación, las necesidades educativas especiales se predicen de aquellos alumnos que, además y de forma complementaria, puedan precisar otro tipo de ayudas menos usuales. Decir que un determinado alumno presenta necesidades educativas especiales, es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisan disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios.” MEC, (1989a: 163).



Por su parte, Orcasitas (1995) va más allá y considera que se deben tener en cuenta dos dimensiones en el concepto de necesidades educativas especiales en relación a las dificultades que presentan los estudiantes y son las siguientes:

A. Carácter interactivo: dependen tanto de las condiciones personales del alumno como de las características del entorno en el que éste se desenvuelve, es decir, la escuela. Es la interacción entre ambos lo que las determina.

B. Relatividad: no pueden establecerse con carácter definitivo ni de forma permanente, ya que van a depender de las particularidades de un alumno en un momento concreto y en un contexto escolar determinado.

Autores como Urquizar y Martínez (1998) afirman que, al hacer mención a las necesidades educativas especiales, se está reconociendo una diversidad de sujetos ante los procesos de aprendizaje. Lo cual exige un análisis pormenorizado de los distintos elementos implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con las características de los sujetos. Considerando la exigencia de Urquizar y Martínez (1998), destacamos algunas de las propuestas realizadas años atrás por el Real Decreto 669/1995, de 28 de abril, sobre la ordenación de los alumnos con necesidades educativas especiales, el cual propone tres cambios y actuaciones en algunos de los elementos del proceso de enseñanza:

- a) El cambio o transformación del sistema educativo, que pretende integrar y atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales mediante la diversificación metodológica y de recursos con el fin de que puedan aproximarse a los objetivos educativos de carácter general garantizando la integración social de dichos sujetos.
- b) La consideración del alumnado con necesidades educativas especiales como sujetos con pleno derecho en el campo educativo planteando la necesidad de realizar cuantas adaptaciones sean necesarias en los centros, desde los proyectos educativos hasta la atención individualizada de dichos sujetos.
- c) Garantizar la mayor aproximación de los estudiantes con necesidades educativas especiales, en cuanto a contenidos curriculares, a los objetivos marcados para los demás estudiantes, centrándose no tanto en las limitaciones de los sujetos sino en las competencias para el aprendizaje de diferentes contenidos básicos que le faciliten una mejor calidad de vida en los ámbitos social, personal y laboral.

Retomando los presupuestos del informe Warnock (1978) consideramos oportuno destacar una serie de aportaciones muy interesantes en cuanto al tratamiento del alumnado con necesidades educativas especiales y son las siguientes:



- a) Todos los niños tienen derecho a asistir a la escuela ordinaria de su localidad.
- b) Se amplía el radio de acción y la educación especial, pasando a tener un concepto más amplio que incluye también a los estudiantes con problemas de aprendizaje y conducta.
- c) Se cuestiona la identidad de las personas que se dicen deficientes, en realidad son niños que tienen una deficiencia que les ocasiona una discapacidad, pero que resuelta ésta, no tienen por qué aparecer como minusválidos, sólo tienen unas necesidades educativas especiales que exigen unas atenciones especiales.

De estas concepciones acerca del alumnado con necesidades educativas especiales, se desprenden cuatro implicaciones que recogen los siguientes autores:

1. Barton (1998). El rechazo al modelo médico-biológico para trabajar con los sujetos con algún tipo de minusvalía.

2. Marchesi y Martín (1990). Las necesidades educativas de un sujeto determinado dependerán de las características educativas de la escuela a la que acuda. Así, el propio concepto de dificultades de aprendizaje adquiere un carácter de relatividad, ya que, tal y como señalan los autores, las necesidades dependerán de los objetivos educativos que se planteen, del currículum que se establezca y los niveles que se exijan, y sin duda, de los sistemas de evaluación que se apliquen. Es decir, depende de cuáles sean las metas de dicha escuela expresadas a través de su currículum. En un sentido amplio cabe considerar que cuanto mayor rigidez tenga el sistema educativo y cuanto menor sea la oferta global que se da en un centro escolar, existirán más estudiantes que quedarán desplazados del proceso de aprendizaje, manifestando mayores dificultades y teniendo unas necesidades especiales.

3. Como añaden Bel, 1988; MEC, 1992; Blanco y otros, 1992; Vidal, 1993; Manjón y otros, 1993, o Verdugo, 1994. Bajo esta nueva concepción también es muy importante que se evalúen y detecten a tiempo estas necesidades educativas especiales. El objetivo de esta evaluación es conocer los perfiles evolutivos de los niños, sus limitaciones, sus retrasos, siendo importante determinar si existe una causa orgánica o ambiental del déficit. Pero, como destacan estos autores, lo más importante es llegar a averiguar el potencial de aprendizaje y de desarrollo de los niños, para así poder determinar el tipo de ayudas educativas específicas que necesitan, así como el tipo de escuela en el cual se las pueden dar. De esta forma, entroncamos directamente con la integración de los niños con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias, es fácil suponer que la antigua concepción de la Educación Especial era partidaria de la institucionalización, mientras que la aparición de la filosofía fundamentada en el concepto de necesidades educativas especiales nos lleva hacia la modificación de la escuela ordinaria para aceptar en ella niños con necesidades educativas especiales.



4. Por último, como indica Bautista (1993), podemos decir que esta concepción aporta una visión positiva y optimista de las deficiencias, ya que considera que, aunque no se pueden modificar las condiciones personales, sí se puede producir un cambio en las educativas o institucionales.

Una de las tendencias más actuales, propuestas en el “Index for Inclusion”, con respecto al uso de la terminología de necesidades educativas especiales, es la que realizan Booth y Ainscow (2002) quienes proponen que dentro del planteamiento inclusivo de la escuela, uno de los temas centrales que se deben abordar es el empleo del concepto “barreras para el aprendizaje y la participación”, con el cual buscan enfatizar la perspectiva social o contextual que se debiera adoptar respecto a las dificultades de aprendizaje, proponiendo su empleo en lugar del término “necesidades educativas especiales”, cuyo sentido se ha desdibujado para terminar convirtiéndose en una nueva “etiqueta”, una categoría que, una vez más, clasifica a los estudiantes y desencadena con facilidad la perspectiva esencialista que tanto ha perjudicado a la educación escolar del alumnado con discapacidad. Al sustituir el término de necesidades educativas especiales por el de “barreras al aprendizaje y la participación”, la inclusión se dibuja entonces como un proceso que implica, en lo fundamental, identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y la participación, que pueden llegar a experimentar cualquier alumno y, con ello, un modo de convertir nuestros valores (equidad, solidaridad, comunidad, democracia etc.), en proyectos de acción (Booth, 2006).

Siguiendo con la relevancia de la terminología consideramos necesario realizar una breve aclaración en la definición de los tres sujetos objeto de la educación especial, puesto que la confusión entre estos conceptos sigue siendo en la actualidad un continuo en todos los ámbitos de actuación. Así pues, teniendo en cuenta lo expuesto por la Organización Mundial de la Salud (1980) (en adelante OMS), pasamos a realizar una aclaración terminológica sobre los siguientes conceptos: deficiencia, discapacidad y minusvalía.

Según la OMS, la deficiencia es toda pérdida o anomalía, permanente o temporal de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Incluye la existencia o aparición de una anomalía, defecto o pérdida de una extremidad, órgano o estructura corporal, o un defecto en un sistema funcional o mecanismo del cuerpo. La deficiencia supone un trastorno orgánico, que se produce una limitación funcional que se manifiesta objetivamente en la vida diaria. Se puede hablar de deficiencias físicas, sensoriales, psíquicas:

- a) Físicas: afectan a personas con problemas como amputaciones, malformaciones, parálisis, pérdidas de movilidad o enfermedades crónicas, que impiden llevar una vida normal o hacen necesario el uso de determinadas ayudas técnicas.
- b) Sensoriales: afectan a personas con problemas de visión, audición o lenguaje.



- c) Psíquicas: afectan a personas con enfermedades o trastornos mentales, como quienes padecen Síndrome de Down.

La discapacidad por su parte, es según la citada clasificación de la OMS, “toda restricción o ausencia debida a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen considerado normal para el ser humano”. Puede ser temporal o permanente, reversible o irreversible. Es una limitación funcional, consecuencia de una deficiencia, que se manifiesta en la vida cotidiana. La discapacidad se tiene. La persona “no es” discapacitada, sino que “está” discapacitada.

Las discapacidades se pueden aglutinar en tres troncos principales: de movilidad o desplazamiento, de relación o conducta y de comunicación. En la actualidad, se está redefiniendo el término discapacidad, como falta de adecuación entre la persona y su entorno, más que como una consecuencia de la deficiencia de las personas.

Y, por último, siguiendo lo propuesto por la OMS, nos referimos a minusvalía como: “la situación desventajosa en que se encuentra una persona determinada, como consecuencia de una deficiencia o discapacidad que limita, o impide, el cumplimiento de una función que es normal para esa persona, según la edad, sexo y los factores sociales y culturales”. Una persona es minusválida cuando se le niegan las oportunidades de que se dispone en general en la comunidad y que son necesarios para los elementos fundamentales de la vida. Por tanto, la minusvalía incluye tres factores:

- a) La existencia de una desviación respecto a la norma.
- b) Su importancia depende de las normas culturales. No se valora igual en todas las culturas.
- c) Suele suponer una desventaja que puede ser de independencia física, de movilidad, de ocupación y de integración social.

A pesar de la aclaración de estos términos por parte de organismos oficiales como la OMS, algunos grupos asociativos como el Foro de Vida Independiente, reivindican en España en el año 2005, el concepto de diversidad funcional, pretendiendo sustituir a otros cuya semántica puede considerarse peyorativa como discapacidad o minusvalía, proponiendo de esta manera un cambio hacia una terminología que no sea considerada negativa o rehabilitadora.

5.2. Dos perspectivas educativas: la integración educativa y el modelo psicopedagógico de atención al alumnado con discapacidad

Continuando con el recorrido histórico, avanzamos hacia la década de los ochenta, la cual nos deja una importante herencia de acontecimientos entre los que destacan, la



aprobación de la Conferencia Mundial sobre las Acciones y Estrategias para la Educación, Prevención e integración conocida como Declaración Sundberg (1981), la promulgación de la Ley de Integración Social del Minusválido (1982), el Real Decreto de Educación Especial (334/1985) y el fin del Instituto Nacional de Educación Especial (1975-1985).

Siguiendo el orden cronológico de acontecimientos comenzaremos por el año 1981 en el cual se celebra en Torremolinos la Conferencia Mundial sobre las Acciones y Estrategias para la Educación, Prevención e Integración, conocida como Declaración Sundberg, cuyo propósito era elaborar una declaración que pudiese servir a los organismos internacionales y a todos los países, como punto de partida hacia el futuro, para orientar su política de actuación en torno a las personas con discapacidad. Destacan en ella, cuestiones como la prevención, la rehabilitación y la integración como formas imprescindibles de acción, a fin de desempeñar un papel constructivo. Las cuales van de la mano de una serie de principios como: presencia, participación, sectorización y garantizar el desarrollo global de su personalidad. Dicha Declaración señala en su desarrollo, la importancia primordial de la educación, la ciencia, la cultura y la información, en la vida de todas las personas, y el deseo de aplicar las recomendaciones y principios mencionados, a fin de que puedan contribuir al pleno desarrollo personal de todas las personas discapacitadas y a su completa participación en la vida social.

Por su parte, un año más tarde, la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social del Minusválido (en adelante LISMI), dispone una serie de medidas que recogen las corrientes más avanzadas en materia de atención social a las personas con discapacidad. De esta manera, prevé la integración del “*minusválido*” [sic] en el sistema educativo ordinario de la educación general, recibiendo programas y recursos de apoyo, puntualizando que la educación especial será impartida transitoria o definitivamente, a aquellos “*minusválidos*” [sic] a los que les resulte imposible la integración en el sistema educativo ordinario y de acuerdo con lo previsto en el artículo 26 de dicha ley, la educación especial es considerada un proceso integral, flexible y dinámico concebido para su aplicación personalizada y encaminada a conseguir la total integración social del minusválido.

Desarrollando, los principios educativos contenidos en la LISMI, se promulga el Real Decreto 334/85, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial, el cual establece el programa de integración escolar para los alumnos con necesidades educativas especiales. Este decreto regula ya la Educación Especial como parte integrante del sistema educativo ordinario y atiende minuciosamente a aspectos como: escolarización, apoyos, adaptaciones y titulación de profesores. Así pues, con la regulación de la educación especial como parte integrante del sistema educativo, desaparece el Instituto Nacional de Educación Especial, creándose en el Ministerio de Educación la Subdirección General de Educación Especial, para asumir sus funciones.



Como hemos podido comprobar, determinantes de diversa índole favorecieron que a partir de mediados del siglo XX se generase una concepción de la atención a la diversidad de marcado carácter educativo e integrador. Según Mayor (1990), esta concepción está presidida por el principio de normalización. Esta etapa plenamente educativa no es que no tenga en cuenta o se descuide la rehabilitación, sino que se afirma que debe abordarse desde los mismos principios de normalización y sectorización. La educación asume como objetivo propio la rehabilitación, de esta manera el proceso rehabilitador se integra en el proceso educativo en aquellos estudiantes que la precisen, de acuerdo con los objetivos contemplados en el currículo escolar favoreciendo así el desarrollo armónico de los mismos.

5.2.1. La integración educativa: propuesta insuficiente para la atención educativa del alumnado con discapacidad

La integración supuso un gran cambio en la práctica educativa, orientada hacia una definición flexible del currículo, una metodología que permite la atención individualizada de los estudiantes y hacia una formación del profesorado en la atención a la diversidad (Sánchez y Torres, 2002). Este es, sin lugar a dudas, uno de los fenómenos de mayor importancia y trascendencia en la sociedad (Aguado, 1995), sobre todo para quienes, de forma directa o indirecta, trabajan con y para los que son llamados “*diferentes*” [sic] (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008).

La integración ha sido un tema que ha originado el despertar a favor de los derechos de las minorías a no ser discriminadas por razón de sus diferencias y juega un papel de vital importancia para el desarrollo de individuos y sociedades (Bartolomé, 2002). Sus implicaciones en el ámbito social, versan en la medida en que ésta se manifiesta en la capacidad para comunicarnos y relacionarnos con los demás, para participar activamente ejerciendo los derechos y deberes de la ciudadanía (López, 2005). También en el ámbito del aprendizaje, numerosos estudios (Arnáiz, 2004; Echeita, 2006) así lo demuestran, la integración social es considerada como un proceso activo para la construcción del conocimiento. Para Muntaner (2010) la finalidad y principal aval de la puesta en marcha de la integración educativa se basa en asumir que:

- a) Proporciona oportunidades para aprender a todos los estudiantes en base a la interacción cotidiana entre ellos.
- b) Prepara a los estudiantes con discapacidades para la vida y profesión futuras en un contexto que es más representativo de la sociedad.
- c) Promueve el desarrollo académico y social de los estudiantes con discapacidades.
- d) Fomenta la comprensión de y aprecio por las diferencias individuales.



- e) Promueve la prestación de servicios para estudiantes sin discapacidad, y para estudiantes en riesgo, sin estigmatizarlos.
- f) Difunde las habilidades de los educadores especiales dentro de la escuela y del currículum.

Durante los primeros años de implantación, en nuestro país se produce en un verdadero terremoto socio-pedagógico. Aunque se realiza por fases, con etapas de experimentación en las que los propios centros solicitaban, la autorización para realizar la integración a través de los proyectos, los primeros años generaron una gran conflictividad, creándose expectativas en los padres y en los profesores que después no se vieron cumplidas. En esta etapa determinados colectivos de profesores y padres, los equipos de orientación y el servicio de Inspección dedicaron un enorme esfuerzo para ir salvando las enormes dificultades que se originaron con el proceso de integración.

La práctica de la Ley General de Educación (1970) de integrar estudiantes con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias era el reflejo de reconocer una situación evidente pero no asumida (Pareja, 2003). Dicha integración supuso la introducción de una metodología adecuada en la planificación diaria del trabajo en el aula, al tiempo que la atención temprana de las diferencias individuales, aunque la realidad es que la integración no se logró, porque no se erradicaron las prácticas y actitudes discriminatorias hacia el alumnado. Se siguió cuestionando sus capacidades y enjuiciando de forma anticipada los resultados con prejuicios negativos. Esta situación contribuyó a que no cambiara el panorama hacia la integración de los estudiantes en el currículum general (Ainscow, 1995, 1999).

Realmente y tal y como afirma Pérez (2011), la Ley General de Educación (1970) no garantizaba la educación para todos pues mantenía activas las desigualdades, incluso con una respuesta curricular también diferente. Encorsetaba de acuerdo con las capacidades intelectuales, excluyendo y segregando estudiantes considerados especiales. De manera que atender de modo especial a los diferentes y clasificarlos en grupos reproducía la exclusión. Y es que, cuando los programas escolares (en aulas con alumnado con discapacidad integrados) no se adaptan al alumno para reflejar sus necesidades suelen convertirse en versiones repetitivas o diluidas del currículo ordinario. También ocurre que esos programas escolares se plantean una secuencia rígida de pasos evolutivos sin adaptarlos a la edad cronológica o a las necesidades funcionales del alumno. Y lo que ocurre en estos casos es que los estudiantes no mejoran sus habilidades funcionales (Gartner y Lipsky, 1987), y el aula integrada se convierte en un nuevo modo de segregación por no dar la respuesta individual necesaria.

A pesar de los vientos renovadores positivos que trajo para la situación del alumnado con necesidades especiales. La integración educativa adolece de haberse basado



mucho más en prejuicios personales y presupuestos ideológicos que en resultados de estudios e investigaciones. Los problemas en muchos de los estudios que han defendido la integración se encuentran en la metodología, con graves problemas de diseño, sesgo de la muestra, e instrumentación insuficiente y poco analizada. Y esta falta de sustanciación científica, posiblemente, explica las dificultades que todavía tras cuatro décadas de experimentación se siguen encontrando, sin poder cerrar definitivamente el debate (Andrews et al., 2000).

Como toda nueva propuesta, la integración no se salvó de las críticas de sus detractores y de los halagos de sus abanderados. De manera que este proceso provocó una dualidad de opiniones a favor y en contra de su implantación, las cuales citaremos de forma resumida a continuación.

Los defensores de la integración educativa aducen, junto al derecho de todos los estudiantes a la no segregación, las ventajas educativas que tiene para todo el alumnado la educación conjunta, ya que es positiva para los estudiantes con necesidades educativas especiales puesto que contribuye a su mejor desarrollo y a una más completa y adecuada socialización y también para el conjunto pues van a recibir una atención más individualizada y atenta a la diversidad. Por último, como consecuencia de la integración se desarrollan en todos actitudes de respeto y de solidaridad hacia los compañeros con mayores dificultades, suponiendo un profundo cambio en la educación. Este cambio hacia el modelo de integración se orienta hacia una definición flexible del currículo, una metodología que permita la atención individualizada del alumnado y hacia una formación del profesorado en la atención a la diversidad (Toledo, 1981).

Frente a las razones que avalan el proceso de integración, se levantan también argumentos que ponen en cuestión las pretendidas ventajas de la integración. Desde éstas posturas se afirma que los estudiantes con algún tipo de deficiencia, no van a encontrar en los centros ordinarios una educación tan completa como la que tendrían en los centros específicos; que los grupos excesivamente heterogéneos tienen muchas dificultades para aprender juntos, y que los recursos de los centros ordinarios no son similares a los de los centros específicos. Aunque la integración lleva décadas implantada, este debate, a favor o en contra, sigue estando de actualidad en los distintos sectores educativos (UNESCO, 1988).

A todo lo dicho con anterioridad, a continuación, debemos añadir siete las circunstancias que no favorecieron el desarrollo de este proceso de integración:

- a) Las actitudes negativas de sectores de la sociedad respecto a la integración escolar, especialmente de sectores del propio sistema educativo, que no cambiaron con la simple promulgación del Real Decreto 334/1985.



- b) Un proceso tan complejo, en el que se requería modificaciones en cuanto a actitudes, estrategias metodológicas, organizativas y didácticas, no dispuso del diseño y aplicación de un plan de formación adecuado a las necesidades que se iban a originar. En muchos casos la voluntariedad del profesorado o de los padres suplía las carencias.
- c) Los centros de integración, que en los primeros años se autorizaban de forma experimental, requerían la presentación de un proyecto que no tenía porqué estar suscrito por todo el claustro de profesores, por lo que parte de los claustros consideraban la integración como algo ajeno.
- d) En algunos casos, los proyectos servían para enmascarar otras pretensiones, como la permanencia de determinado profesional en el centro, debido a las sobredotaciones que recibían los centros de integración.
- e) No se garantizaba la continuidad de las personas que presentaban los proyectos.
- f) Aunque se crearon recursos, fueron totalmente insuficientes, y los profesores tutores y profesorado de apoyo, tuvieron que soportar las circunstancias negativas que se originaban por la insuficiencia de recursos.
- g) Se crearon unas expectativas a corto plazo en los padres y en los profesores que después no se alcanzaron hasta que el proceso estuvo bastante avanzado.

Con este panorama, queda de manifiesto las carencias y dificultades que supusieron la puesta en marcha del proceso de integración y su ineficacia a la hora de ofrecer una educación para todos, pues, aunque sus planteamientos de base eran adecuados, lo cierto es que las actitudes, los prejuicios y los mecanismos establecidos para su implementación, fueron los responsables de que la integración educativa se convirtiera en un mecanismo más de exclusión.

Por tanto, dada la situación en la que se encuentra nuestro sistema educativo, y que veremos durante el desarrollo de este trabajo, se hace necesario avanzar hacia nuevos modelos pedagógicos inclusivos, para lo cual se convierte en imprescindible, tener en cuenta las dificultades y obstáculos aquí expuestos, producidos durante la implantación de la integración.

5.2.2. La aportación del modelo psicopedagógico a la atención al alumnado con discapacidad

Ubicado en la época de los noventa surge el modelo psicopedagógico el cual concibe a los sujetos con necesidades educativas especiales, como sujetos sobre los que



se deben articular una serie de modificaciones en las condiciones educativas, para que estos puedan llegar al desarrollo máximo personal. Según este modelo todo sujeto es educable y por tanto se podrá intervenir en unas áreas u otras dependiendo de las necesidades que presente. De este modelo se desprende toda concepción nueva de la educación especial, del sujeto con necesidades educativas especiales y de las estrategias educativas más adecuadas a los sujetos con tales necesidades (Puigdemívol, 1998).

Sobre este modelo psicopedagógico, Marchesi (2000) establece cinco principios básicos como premisas imprescindibles de actuación:

- a) Una concepción no innatista sino dinámica de los trastornos que los estudiantes pueden presentar.
- b) Una educación especial no basada en el déficit sino en las necesidades educativas en función de las dificultades de aprendizaje.
- c) El traslado del centro de atención psicoeducativa del individuo considerado individualmente a la interacción educativa del individuo en su contexto.
- d) La dotación de recursos personales y materiales para la atención adecuada a la diversidad en las zonas educativas y en los centros ordinarios.
- e) La intervención basada en el desarrollo de la adaptación curricular en el entorno menos restrictivo posible, en lugar del desarrollo de programas de desarrollo individual.

En dicho modelo, la educación especial se integra en el sistema educativo ordinario, y es considerada como el conjunto de recursos necesarios para que el alumnado con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, pueda alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los estudiantes.

Todas estas propuestas y modelos educativos que reivindican un cambio en la consideración y atención al alumnado con necesidades educativas especiales y discapacidad, se reflejan en el marco normativo emanado de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (en adelante LOGSE) propició cambios sustanciales (Arnáiz, 2003, 2004; Vlachou, 1999). El nuevo enfoque superaba al modelo tradicional de homogeneidad, evidenciaba los términos de Educación Especial y discapacidad para situarse en la diversidad. Con la aprobación de la LOGSE se respetaban las diferencias, se contemplaba la diversidad con el objeto de corregir la



discriminación y las desigualdades (Título V, art. 63.2). La LOGSE pretendía, por tanto, compensar las desigualdades desde un marco flexible, ofrecer respuestas al alumnado con necesidades educativas especiales con la finalidad de conseguir una adecuada adaptación que le permita el máximo desarrollo personal y social. El alumnado con discapacidad, adquiriría así un reconocimiento legislativo que le amparaba en condiciones igualitarias. En definitiva, se produce un cambio fundamental en la concepción de la Educación Especial, formando parte del régimen general de educación y con atención en todos los niveles. De manera que, de forma progresiva, la educación fue incluyendo a aquellos niños que tenían algún tipo de limitación. A pesar de todo este cambio, en el nuevo milenio, la integración ha quedado desfasada y los objetivos de la educación se concretan en la inclusión de todo el alumnado en aulas y centros educativos ordinarios. Un enfoque que reconoce las diferencias y elimina las barreras para conseguir una sociedad más igualitaria en un mundo en transformación (Pérez, 2011).

Así pues, llegados a esta determinación que apuntaba Pérez (2011), podemos afirmar que, durante este período, se establecen las bases del modelo social, el cual según Palacios (2008), es aquel que considera que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas, ni científicas, sino que son, en gran medida, sociales. Desde esta filosofía se insiste en que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en igual medida que el resto de personas (sin discapacidad), pero siempre desde la valoración y el respeto de la diferencia. Este modelo se encuentra íntimamente relacionado con la asunción de ciertos valores intrínsecos a los derechos humanos, y aspira a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social, y sentándose sobre la base de determinados principios: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, diálogo civil, entre otros. Parte de la premisa de que la discapacidad es en cierta medida una construcción y un modo de opresión social, y el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente a las personas con discapacidad. Asimismo, apunta a la autonomía de la persona con discapacidad para decidir respecto de su propia vida, y para ello se centra en la eliminación de cualquier tipo de barrera, a los fines de brindar una adecuada equiparación de oportunidades.

5.3. El origen y la naturaleza de la inclusión como paradigma de una educación para todas las personas

Siguiendo las premisas del modelo social señalado anteriormente, desde mediados del siglo XX, varios eventos reafirman la necesidad de un nuevo modelo pedagógico y comienzan a aparecer los primeros planteamientos de una nueva tendencia, orientada a avanzar un paso más en esta idea de integración. Sobre las distintas actuaciones que dan forma a la misma nos detendremos a continuación.



La Educación Inclusiva se fundamenta en las directrices que recogen las diferentes legislaciones, encuentros y/o congresos internacionales sobre temas educativos y de derechos humanos que se han celebrado desde 1948. A continuación, haremos referencia a cada una de estas cuestiones que dan forma al fenómeno de la inclusión. El primer planteamiento de base de la inclusión se sustenta en la premisa del derecho. Refiriéndonos con eso a los derechos fundamentales de la persona humana, reconocidos en cuestiones como la dignidad, la igualdad, la libertad, el respeto etc. De ahí que para hablar del origen la inclusión educativa tengamos que remontarnos a la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948, art.1) que defiende en primer lugar, que *“todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos”*. Para más adelante exponer en su artículo 26 que *“toda persona tiene derecho a la educación [...] La educación se dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y a fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”*.

Centrándonos en los protagonistas de este proceso y concretamente en el caso que nos ocupa referido a los menores con discapacidad, la Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989, art. 23.1) señala la obligación y el compromiso de los Estados con la calidad de vida de los niños y niñas con discapacidad. Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten su participación activa en la comunidad. En dicha Convención (1989) en su artículo 23.3 se establece el compromiso y la obligación de los Estados en la educación:

“En atención a las necesidades especiales del niño [...] estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible”.

Hasta estos momentos todo lo que se trataba en torno a la educación y concretamente a la educación de los menores con discapacidad eran cuestiones muy elementales y básicas que redundaban en cuestiones de derecho y pura humanidad, propias del desarrollo social del momento. Por tanto, consideramos que es en el Foro Internacional de la UNESCO en Tailandia, (1990) donde se comienza a hablar tímidamente de inclusión, de educación para todos, considerando la educación básica el pilar fundamental para un aprendizaje permanente. Todo ello, sobre la base de cuatro objetivos que hacen referencia a lo siguiente:



- a) Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad.
- b) Aumentar servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades.
- c) Empeñarse en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos.
- d) Dotar de especial atención a las necesidades básicas de aprendizaje de las personas “*impedidas*” [sic].

En esta línea y afianzando este nuevo planteamiento pedagógico, se desarrolla la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad (1994) que aprobó la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales. Según se expone en la misma, estos documentos están inspirados por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir “*escuelas para todos*” esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual. Como tales, constituyen una importante contribución al programa de la Declaración Sundberg (1981) para lograr la educación para todos y dotar a las escuelas de más eficacia educativa. El principio rector de este marco de acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves. Es decir, se debe dotar a las escuelas de más eficacia educativa. Siendo el mérito de estas escuelas no sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños, sino que con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación y configurar comunidades que acojan a todos, en definitiva, sociedades integradoras (UNESCO, 1994). Para ello, se basan en una pedagogía centrada en el niño, dando por sentado que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada niño más que cada niño adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso educativo. El principio fundamental que rige las escuelas integradoras es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias, lo cual contribuye a fomentar la solidaridad entre los niños con necesidades especiales y sus compañeros (UNESCO, 2004). Otro de los eventos que manifiesta el cambio de tendencia en la atención del alumnado con necesidades educativas especiales se produce con la entrada en el nuevo siglo y el desarrollo del Fórum Mundial sobre la Educación, en Dakar (2000). Éste marca la diferencia entre el debate tradicional sobre integración y la nueva tendencia hacia la inclusión, sostenida bajo la idea de educación para todos que se propone en la estrategia de educa-



ción primaria universal para el año 2015. Desde este Fórum Mundial sobre la Educación en 2000, se marca como meta un principio fundamental basado en el compromiso de incluir y el fomento de la participación de todos aquellos que han sido objeto de discriminación. Para ello, se establece como prioridad la atención a las necesidades educativas especiales y variadas, convirtiendo en realidad la educación integradora. En las deliberaciones sobre este tema se reconoció que no existen datos sobre una educación integradora lograda a gran escala y que numerosos docentes no están plenamente persuadidos de que la integración pueda funcionar. Es por ello que se requiere un avance hacia un enfoque holístico, encaminado no sólo a cambiar las prácticas sino los valores, creencias y actitudes. Un nuevo enfoque centrado en la preocupación por la capacidad integradora que en lugar de centrarse en preparar a los niños para adecuarse a las escuelas se centre en prepararlas, de manera que puedan llegar deliberadamente a todos los niños. Para ello, es necesario que los sistemas educativos sean inclusivos y respondan flexiblemente a las necesidades de los aprendices.

Las continuas modificaciones en la legislación educativa de nuestro país provocan que, en cierta medida y en algunos casos, se hagan eco de las nuevas concepciones y tendencias del momento. Un ejemplo de ello es la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOE), la cual tomando en consideración los nuevos planteamientos educativos, promueve entre su articulado la puesta en marcha de algunas de estas cuestiones. Así pues, en su preámbulo manifiesta la finalidad de garantizar la equidad a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, entre los que se encuentran los estudiantes con discapacidad, estableciendo los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión. De la misma manera, expone que la adecuada respuesta educativa a todos los estudiantes se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. Por tanto, la atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los estudiantes. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de los estudiantes como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos. En el capítulo I de la LOE sobre principios y fines de la educación, el artículo 1.b) dedicado a los principios establece como uno de sus principios:

“la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad”.



Al hablar de equidad en la educación y concretamente del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, propone que la atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión. De la misma manera, en el proceso de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales también se refiere a la inclusión proponiendo que se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintinueve años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios. Por último, el artículo 121.2, que trata el proyecto educativo expone que dicho proyecto deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales.

Sin lugar a dudas, el hecho que, según nuestro parecer, expone con firmeza y con garantía de ejecución la inclusión educativa, es la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada en diciembre de 2006. Este es considerado un documento referente, ya que ilustra el cambio de paradigma para las personas con discapacidad al tiempo que desafía las políticas actuales sobre la base de un derecho claro, y exige una nueva comprensión y análisis de las prácticas e ideas actuales. Desde el artículo 24, se considera la importancia de hacer efectivo el derecho a la educación, sobre la idea de no discriminación e igualdad de oportunidades, instando a los estados partes a asegurar un sistema de educación inclusivo, garantizando el acceso en igualdad de condiciones, así como los ajustes razonables y apoyos que sean necesarios.

Tras la proclamación de la Convención, multitud de foros, encuentros, actos y conferencias se suceden en torno a la inclusión educativa poniendo de manifiesto su relevancia y la necesidad de su implantación y toma en consideración. De esta manera se celebra la audiencia titulada “Jóvenes Voces: Encuentro sobre Diversidad y Educación” (2007), organizada por el Ministerio de Educación portugués y la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, en la cual participaron un grupo de jóvenes con necesidades educativas especiales cuyas propuestas dieron como resultado la “Declaración de Lisboa: Opiniones de los Jóvenes sobre Inclusión Educativa”. En esta de-



claración, los jóvenes realizan una serie de propuestas en torno a cuatro aspectos: derechos, mejoras, necesidades y retos y, por último, recomendaciones para conseguir una educación inclusiva satisfactoria. Destacan entre los derechos: el ser respetados, no discriminados y el goce de las mismas oportunidades que el resto de individuos con los apoyos necesarios. En cuanto a las mejoras que han experimentado, los jóvenes destacan el desarrollo de apoyos, el acceso a los edificios y materiales y el aumento de la sensibilidad social hacia la discapacidad. Al hablar de necesidades y retos, el número de aportaciones al respecto aumenta considerablemente, destacaremos como las más relevantes las que hacen referencia a: mejora en los apoyos, en la adquisición de destrezas y competencias, en el asesoramiento educativo, así como, en el aumento de conocimiento de la discapacidad por parte de los profesionales de la educación. Por último, con respecto a las recomendaciones en torno a la educación inclusiva, manifiestan claramente que si se tienen los apoyos, recursos, formación docente, así como una actitud positiva y motivación al respecto, es el mejor modelo educativo. De la misma manera, hablan de todas las ventajas que les aporta esta educación en este sentido: mayor número de experiencias vitales, desarrollo de habilidades sociales, aprendizaje en la vida real.

Otro de los actos relevantes de estos años, es la Conferencia Internacional de educación, celebrada en Ginebra en 2008 la cual, marca la línea de actuación sobre la que se orienta la evolución educativa: *“La educación inclusiva: El camino hacia el futuro”*. En esta conferencia se discutieron una gran multitud de temas relacionados con la inclusión, como: definición, características, enfoques, alcances y contenidos, políticas, educandos y docentes. Y tras este análisis se extraen siete conclusiones que giran en torno a lo siguiente:

- a) Que se reconozca que la educación inclusiva es un proceso permanente, cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación.
- b) Que se luche contra la desigualdad social y los niveles de pobreza como prioridades, puesto que constituyen serios obstáculos para la aplicación de políticas y estrategias de educación inclusiva.
- c) Que se considere pertinente la ratificación de todas las convenciones internacionales relacionadas con la inclusión, y en particular la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades, adoptada en diciembre de 2006.



- d) Que se garantice la participación y la consulta de todas las partes interesadas en los procesos de toma de decisiones, puesto que la responsabilidad general de la promoción de la inclusión implica el compromiso activo de todos los actores sociales.
- e) Que se desarrollen programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI) que promuevan la inclusión, así como detecciones e intervenciones precoces relacionadas con todo el desarrollo del niño.
- f) Que se refuerce el papel de los docentes mediante la mejora de su estatus y condiciones de trabajo; que se desarrollen mecanismos para emplear a candidatos adecuados y se seleccionen a los docentes calificados que estén sensibilizados con las distintas necesidades de aprendizaje.
- g) Que se forme a los docentes, dotándoles de las capacidades y los materiales necesarios para enseñar a distintas poblaciones estudiantiles y satisfacer las distintas necesidades de aprendizaje de las diferentes categorías de educandos.

Asimismo, entre las propuestas de la Conferencia de Ginebra (2008), se destaca particularmente la importancia de ratificar la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada en diciembre de 2006.

Por su parte, el Foro europeo de la discapacidad, como órgano central del movimiento de la discapacidad en Europa, lleva a cabo en 2009 la Declaración sobre Educación Inclusiva. Una Declaración cuyo objetivo fundamental, es intentar aclarar la confusión existente entre integración e inclusión. La primera con centro de interés en la adaptación del alumno y la segunda, orientada a la adaptación del sistema. De la misma forma, realiza una reflexión sobre el proceso de inclusión tal cual se está desarrollando en la actualidad, proponiendo mejoras sustanciales, así como una exposición de insuficiencias al respecto.

Por último, en Santiago de Chile en 2010, se publica la propuesta metodológica del Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad, S.I.R.I.E.D. Este documento expone la necesidad de obtener datos, información y análisis de la situación del alumnado con necesidades educativas especiales, para seguidamente producir una mejora que garantice la igualdad de oportunidades. Por otro lado, carga las tintas sobre aspectos como la falta de consenso y entendimiento sobre la inclusión, lo que provoca que en la mayoría de los países se siga trabajando con un modelo de integración. De la misma manera, cuestiona la validez y precisión del tér-



mino necesidades educativas especiales. Y, por último, expone la falta de formación tanto de docentes de las escuelas ordinarias, incapaces de atender a los estudiantes integrados, como la de los docentes de apoyo, que no han sido formados para atender a estos estudiantes desde un enfoque educativo y un currículo común.

Con este recorrido por los acontecimientos que dan origen y sentido al proceso de inclusión obtenemos dos conclusiones. Por un lado, que se trata de un proceso pedagógico, ético y legítimo, con fundamento, el cual se encuentra avalado por profesionales y especialistas de distintas disciplinas desde diversos foros. Y por otro lado, observamos el estancamiento o la lentitud en el cambio, es decir, se lleva hablando de inclusión educativa desde mediados del siglo pasado y a pesar de los avances, las necesidades, los argumentos y las circunstancias en torno al tratamiento educativo de las personas con discapacidad y en definitiva de la diversidad, en mayor o menor medida siguen circunscritos a los mismos fundamentos aún en la actualidad del año 2015-2016.

6. El siglo XXI: ¿La educación inclusiva?

Una vez conocidos los acontecimientos previos que dan forma a este nuevo proceso y siguiendo con la cronología de hechos de este capítulo, ha llegado el momento de conocer qué opinan los teóricos sobre inclusión educativa en este tiempo, cómo ha evolucionado la idea de inclusión durante estos últimos años en la revisión de la literatura y por supuesto a qué retos se enfrenta en la actualidad de nuestra época.

Ainscow (2005) hace un resumen exhaustivo y en nuestra opinión, muy acertado, acerca de la situación de la inclusión en los últimos años. Para la autora, la exclusión se ha mantenido en distintas formas y diferentes grados en el sistema educativo, de ahí que uno de sus objetivos y retos haya sido detectar y eliminar sus causas. El planteamiento de la educación especial ha evolucionado y, dada su complejidad, han ido surgiendo cantidad de debates y discusiones encaminadas hacia la integración y, más recientemente, a la inclusión. Las formulaciones más tradicionales de la inclusión han estado asociadas con el ámbito de las necesidades educativas especiales o discapacidades. Curiosamente aquéllos que han ingresado al sistema educativo regular desde instituciones especiales suelen mantenerse relativamente aislados del resto de sus compañeros, y se les trata con diferencia tachándoles como “*alumnos de integración o inclusión*” en lugar de ser tratados con normalidad. Porque la inclusión significa insertar al alumno en un espacio de socialización y aprendizaje propiciando la interacción educativa y su participación en el proceso de construcción del conocimiento: desde la diferencia propiciar el aprendizaje.



A partir de la década de los años noventa del pasado siglo, se refiere más a la inclusión que a la integración de los estudiantes que precisan de una atención especial. Algunas de las ventajas que inclinan la balanza de este cambio son descritas por Gento (2007) al afirmar que el término inclusión tiene mayor alcance y supera la integración, porque además de abarcar los aspectos curriculares y pedagógicos incorpora los de carácter social y físico. La segregación escolar desde la escuela induce también a la segregación social y a la marginación de la vida activa. Sin embargo, la inclusión fomenta actitudes positivas y favorece la integración en la vida adulta. Por ello, es necesario comprender que todos somos diferentes y que denominaciones como discapacidad y desigualdad no resuelven nada. Atendiendo a lo expuesto por Gento (2007), autores como Bello y Sánchez-Teruel (2011), van un paso más allá. Para ellos, la inclusión es un término que pretende sustituir al concepto de integración, hasta ese momento, el dominante en la práctica educativa, ya que consideran que la inclusión hace referencia también a cuestiones básicas de Derechos Humanos, pues al hablar de educación, se habla de humanización, de inclusión. Por tanto, la educación inclusiva está relacionada con que todo el alumnado sea aceptado, valorado, reconocido en su singularidad, independientemente de su procedencia o características psico-emocionales, etnia o cultura. De ahí, que sea de interés conocer cómo el concepto de inclusión se ha desarrollado en los últimos treinta años, planteando nuevos desafíos para los gobiernos, escuelas y sociedades de un mundo, como el actual, cada vez más diversificado y global.

Hay un término que hace referencia a toda aquella teoría educativa que pone de manifiesto y busca ofrecer una educación integral y de calidad a todo el alumnado independientemente de sus características personales y de los apoyos que puedan necesitar para desarrollar al máximo su potencial personal (Carreras, 1997), y es el de pedagogía de la inclusión. La educación inclusiva es aquella que se ampara en el paradigma de ofrecer igualdad de oportunidades educativas para todas las personas que intervienen en el proceso educativo (Porter y Stone, 2000). Éstas oportunidades se traducen, fundamentalmente, en dar una respuesta de aprendizaje acorde a las necesidades de cada educando, de desarrollar nuevas respuestas didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos los estudiantes, con el fin de fomentar su progreso académico y personal (Porras, González y Acosta, 2005).

Siguiendo con esta premisa, en la que cambia el centro de actuación del alumno al centro educativo, González y Quesada (2000) consideran que el supuesto básico de la escuela inclusiva es que el centro escolar tiene que responder a todo el alumnado, en vez de entender que es el alumnado quién tiene que adaptarse al sistema, integrándose en él. El fundamento principal de la educación inclusiva no sólo está en el respeto al derecho a ser diferente como algo efectivo, sino que valora explícitamente la existencia



de una diversidad en las aulas, supone un modelo de escuela en la que los profesores, el alumnado y los padres participan y desarrollan un sentido de comunidad entre todos los participantes, tengan o no capacidades diversas o pertenezcan a una cultura, raza o religión diferente.

En estos últimos años, se hace necesario atender a la diversidad para que uno de los principios básicos se hagan realidad: oportunidad e igualdad para todos, es decir, una escuela para todos (UNESCO, 2009). Con lo cual es conveniente provocar un cambio en el modelo de nuestras escuelas y centros educativos. Ainscow (2003) a este respecto considera que las escuelas eficaces son escuelas educativamente inclusivas y están dispuestas a ofrecer nuevas oportunidades a aquellos estudiantes que han presentado dificultades. Se interesa por ellos, identifica a aquéllos que tienen problemas para seguir el ritmo marcado o se sienten desplazados de los objetivos. De ahí que hablar de educación inclusiva desde la cultura escolar, requiera estar dispuestos a cambiar nuestras metodologías pedagógicas para que cada vez sean prácticas menos segregadoras y más humanizantes (López, 2005). Y es que, tal y como afirma Pareja (2003) no basta con integrar a los estudiantes en centros y aulas ordinarias, es fundamental que se sientan integrados, incluidos en la vida del aula, del centro y de la comunidad. Y para ello, es imprescindible que el profesorado y las escuelas ordinarias estén preparados para ofrecer tales oportunidades a cualquier alumno, pues todos tienen el mismo derecho a una educación de calidad, en convivencia y adaptada a sus propias necesidades. Porque la inclusión es para todos los estudiantes y miembros de la comunidad, por ello ha quedado superado por la integración y va más allá, cambia la actitud y la concepción (Parreño y de Araoz, 2011). En definitiva, tal y como afirman Faro y Villageliu (2000) esta inclusión se opone a cualquier forma de segregación o marginación.

En este sentido, la presencia de alumnado heterogéneo supone un importante cambio ya sea de tipo organizativo, metodológico y curricular, para hacer de los centros educativos un entorno comprensivo, capaz de acoger y atender adecuadamente la diversidad (Peñaherrera, 2008). Por tanto, es necesario que la escuela inclusiva se ampare en la importancia de que el sujeto aprendiz, interaccione con su medio (compañeros, materiales de trabajo, etc.) ya que ofrecerán así múltiples experiencias de aprendizaje, necesarias para un desarrollo bio-psico-social adecuado (Ainscow y Miles, 2008).

En definitiva, la educación inclusiva parte de la idea de la diversidad del alumnado en todos sus aspectos y considera que el sistema educativo debe adaptarse a cada alumno (Marchesi et al., 2003). Por tanto, hay que evitar caer en el error extendido de que la inclusión sólo se refiere a la educación del alumnado con discapacidad. La educación inclusiva y la atención a la diversidad no se refieren a cómo se educa a un grupo especial de estudiantes, sino a cómo se educa a todos ellos (Toboso et al., 2012).



Hasta ahora hemos visto las distintas opiniones reflejadas en la literatura acerca de qué es y cómo se entiende la educación inclusiva en la actualidad, pero para conocer más sobre la inclusión educativa tal cual se entiende en nuestros días, consideramos relevante saber cuáles son los marcos teóricos que sustentan actualmente este proceso y sobre esta cuestión nos detendremos en lo expuesto por Parrilla (2002). Para la autora existen unos nuevos marcos teóricos desde los que la inclusión educativa intenta construirse. Modelos que de manera más o menos explícita se están perfilando como bases teóricas del proceso inclusivo y se trata de los siguientes:

En primer lugar, la nueva ética representada por la perspectiva que otorgan los derechos humanos, marca como referente el pensar y el articular políticas e intervenciones inclusivas, planteándose la inclusión como un derecho humano y valorándose desde una perspectiva ética la exclusión de las instituciones educativas como un acto de discriminación. Por otro lado, la concepción de la discapacidad que plantea el modelo social, ha supuesto una de las principales contribuciones al planteamiento inclusivo puesto que ha supuesto un nuevo marco de pensamiento, de acción y relaciones, promoviendo el papel protagonista de los “*excluidos*” en el proceso de inclusión.

Otro de los marcos teóricos que dan forma a la inclusión en nuestros días es la perspectiva organizativa como base del desarrollo institucional hacia la inclusión. Esta amplia perspectiva, en definitiva, defiende el carácter global e institucional del proceso inclusivo en la escuela. Los planteamientos inclusivos al amparo de dicha perspectiva, adoptan la postura de que las dificultades de aprendizaje se relacionan fuertemente con la forma en que las escuelas están organizadas. De acuerdo con esto, transformar la escuela como organización es imprescindible para el desarrollo de instituciones inclusivas.

La cuarta perspectiva en relación con la inclusión educativa y siguiendo con el planteamiento de Parrilla (2002), se refiere a la escuela como comunidad de apoyo, partiendo del reconocimiento de la institución educativa como comunidad con autonomía para afrontar colaborativa y creativamente la inclusión. Esta idea está suponiendo, en la escuela inclusiva la asunción de que la función de apoyo está inmersa en cualquier estamento, entendiendo ese apoyo como una función inherente al desarrollo de la escuela, sin limitarlo a personas determinadas, dirigirlo a colectivos concretos o ceñirlo a contextos específicos de intervención, lo que dotaría al mismo de un carácter excluyente.

Y, por último, la consideración de la perspectiva investigadora como marco desde el que repensar el sentido, el papel y la metodología de una investigación también inclusiva. Para lo cual se plantea que los estudios sobre inclusión no sean gestados ni



decididos al margen de la práctica, sino que deben acometerse desde el profundo respeto a las necesidades e intereses de las escuelas y profesores y deben desarrollarse desde el compromiso de contribuir a la mejora de los procesos de inclusión, evitando, denunciando y frenando los procesos que manifiesta o sutilmente generan exclusión.

Una vez delimitada la idea de inclusión educativa que existe en la actualidad, debemos poner de manifiesto una cuestión relevante acerca de este proceso ya que como indica Pérez (2011) el cambio en nuestro sistema ha sido más teórico, porque a pesar del cambio de terminología y evitarse las clasificaciones y catalogaciones, se aprecian muchas contradicciones y continúa organizando al alumnado como grupo homogéneo. Y es que, aunque diversas instituciones así lo han planteado ya (European Agency for Development in Special NEEds Education, 2011; UNESCO 2011), parece ser que las formas de gobernanza educativa actual y la sociedad en general, continúan distraídas ante estos nuevos retos, que plantean las personas con diversidad funcional, de ofrecer respuestas claras y eficaces.

Precisamente llegados a este punto a continuación expondremos algunos de los retos a los que se enfrenta la inclusión educativa en nuestro tiempo, existiendo recientes investigaciones que tratan en profundidad este tema (Toboso et al., 2012) planteando algunas barreras que todavía existen cuando se produce un análisis exhaustivo de los procesos inclusivos en el sistema educativo español.

Las barreras más importantes son las derivadas de ideologías discriminatorias, barreras en la permanencia y progresión entre las diferentes modalidades y etapas educativas, barreras que afectan a los recursos para la educación inclusiva, barreras de información y formación del profesorado y agentes educativos, barreras de acceso a la escolarización integrada según titularidad pública/privada del colegio y barreras derivadas de modelos tradicionales de educación.

De la Puente (2009) resume los retos a los que se enfrenta la inclusión educativa en las cuatro siguientes premisas:

a) La escolarización universal.

La exclusión educativa ha existido a lo largo de toda la humanidad, pero en la actualidad las exclusiones escolares tienen unas características y manifestaciones propias que plantean nuevos desafíos y exigencias. El principal objetivo de la inclusión educativa es garantizar siempre al alumnado el acceso a la educación, por tanto, debe garantizar el acceso a la educación de todo el alumnado que no llega a formar parte del sistema educativo por las características socioeconómicas y políticas de sus propios



países de origen, y también tiene que garantizar el acceso a la educación al alumnado que se encuentra en cualquier otra situación de ausencia de reconocimiento del derecho a la educación.

b) El cuestionamiento de los sistemas educativos selectivos.

En países desarrollados en los que la escolarización universal se ha alcanzado, la inclusión supone luchar por el fin de procesos de exclusión bien distintos a los anteriores. Los procesos excluyentes son promovidos en este caso desde distintas propuestas educativas formalizadas y reglamentadas, que adoptan el principio de separar y segregar como medida pedagógica. Los sistemas educativos no serán selectivos ni divididos y por ello desde las administraciones educativas se arbitrarán financiación y apoyo para garantizar el acceso a la educación a todo el alumnado que no es otra cosa que la inclusión. La división y agrupamiento del alumnado en los sistemas educativos, según criterios sociales, de género, cultura, lengua, capacidad, etc., no beneficiará ni facilitará el proceso de enseñanza y el ordenamiento educativo de la diversidad. El proceso de exclusión se organiza, por tanto, desde la base del sistema educativo, a través de su propia estructura y organización. La Educación Inclusiva plantea a los gobiernos de países con diferentes situaciones en sus sistemas educativos, el imperativo de acabar con la exclusión formal regulada en la estructura y organización de sus sistemas educativos.

c) El desafío a las medidas seudo-inclusivas en sistemas educativos democráticos.

Existen también sistemas educativos comprometidos con la inclusión, tanto en sus declaraciones como en sus adhesiones a los principios de la inclusión, pero que, en el desarrollo de los mismos, sus prácticas educativas son más políticas y de carácter utilitario que real. Dentro de estas actuaciones se pueden señalar las alternativas más paliativas que educativas ya que dejan intacto el sistema a costa de crear itinerarios y caminos específicos para grupos de estudiantes susceptibles de fracaso. Estas exclusiones son más sutiles y se promueven desde estructuras secundarias, desarrollando determinados aspectos de mandatos generales. Entre estas medidas exclusivas se pueden encontrar medidas evaluativas (reválidas, selectividades, pruebas de grado, modelos de evaluación, etc.), y vías pedagógicas (itinerarios educativos desiguales, programaciones individuales, aulas especiales, educación compensatoria, diversificación curricular, programas de garantía social, adaptaciones curriculares, aulas de enlace, etc.), que justifican la segregación dentro del propio sistema educativo “inclusivo”; como la única salida o incluso como la única oportunidad. Por tanto, se trata de una segregación interna, en cierto modo oculta, que es menos llamativa visible que la inherente a las exclusiones anteriores. El desafío que la educación inclusiva



plantea a este tipo de respuestas pseudo- inclusivas se basa en la idea de que la solidez de un sistema educativo inclusivo se fundamenta en la adecuación de las medidas educativas generales como medidas para todo el alumnado.

d) El desafío a las culturas escolares excluyentes.

Algunas culturas pueden convertirse en un camino hacia la exclusión dentro de sistemas de aulas, centros y sistemas educativos. Así se puede decir que la inclusión no se garantiza simplemente con la existencia de estructuras educativas inclusivas, sino que es, sobre todo, un asunto relacionado con los valores, la actividad práctica, las relaciones y la vida desarrollada día a día en las mismas (Parrilla, 2005). Los desafíos más importantes referentes a la cultura escolar y a las prácticas educativas, y planteados a las escuelas desde la educación inclusiva son el cuestionamiento de aquellas culturas escolares que entienden que la comunidad escolar es patrimonio del grupo dominante, y la forma de asumir la participación del alumnado en la comunidad educativa. Para que no sea una forma nueva de segregación, se deberá garantizar la participación equitativa en un proyecto común que dé respuesta a las distintas necesidades de las personas. La educación inclusiva ha de plantearse en términos de cómo atender a todos los estudiantes.

En relación al reto sobre las culturas escolares, Echeita (2008) considera que una de las facetas críticas de la inclusión educativa es la relativa a sacar a la luz las barreras de distinto tipo y condición que vienen establecidas por la tradición escolar y reforzadas por determinadas culturas escolares, limitan la presencia, el aprendizaje o la participación de algunos estudiantes en condiciones de igualdad con sus iguales en los centros escolares a los que acuden o acudirían de no ser considerados vulnerables. Son las barreras que no pocas veces quedan enmascaradas y lejos del análisis crítico a cuenta de las políticas focalizadas sobre el alumnado diverso o especial.

No cabe duda que dentro de esa cultura escolar tiene un gran peso las creencias y sin duda alguna, las creencias positivas hacia la inclusión podrían facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como aclara Gibbs (2007) el desarrollo de prácticas inclusivas es incompatible con creencias segregadoras. Sin embargo, aunque las creencias inclusivas son necesarias, no son suficientes para conseguir el logro académico. A esto hay que añadir que los docentes tengan creencias positivas hacia la inclusión, ya que muchos de ellos creen que tienen insuficientes recursos para implementarla exitosamente (Tournaki y Podell, 2005). Ejemplo de este aspecto se evidencia en los resultados obtenidos por algunos autores (Rojas et al., 2011), donde se refleja que los factores de carácter psicológico o educativo (Anati, 2012) en los docentes influyen de forma decisiva en creencias y puesta en prácticas de programas escolares de interculturalidad e inclusión.



El desafío que supone luchar contra el arraigo cultural y las creencias lleva a López (2012) a afirmar que una de las dificultades para poner en marcha la educación inclusiva versa sobre la resistencia a perder la tradición o la cultura de la escuela, ya que hay que pasar de una cultura fragmentada a otra inclusiva, lo cual requiere la actuación de nuevos agentes de cambio capaces de desarrollar nuevos rituales, nuevas tradiciones, nuevos símbolos y nuevas prácticas. A lo que añade la autora, un pobre liderazgo. Y es que es necesario un liderazgo que lleve a los agentes de cambio a darse cuenta y reconocer la complejidad del proceso y el tiempo que se requiere para que se produzca. De la misma manera, en muchas ocasiones no son capaces de unir diferentes iniciativas o de comunicar a otros los beneficios de estas iniciativas para alcanzar metas globales, siendo incluso en ocasiones, incapaces de afrontar los conflictos que ineludiblemente acompañan a estas iniciativas de cambio.

De las palabras de López (2012) deducimos el reto de la participación y en este sentido Booth et al., (2000) y Ainscow (2001) consideran que las barreras que impiden la participación son todos aquellos aspectos de la organización y funcionamiento del centro educativo que “*discapacitan*”, que impiden el desarrollo personal y que niegan a algunas personas la posibilidad de obtener un provecho similar a los demás. Las barreras son siempre variadas y serán distintas en cada centro educativo, lo más importante es que los centros educativos y los profesores asuman el compromiso de ir modificando dichos obstáculos de forma progresiva. El camino hacia la inclusión será único e individual en cada centro, debido a que las prioridades han de ser establecidas internamente.

En definitiva, Echeita (2008) considera preocupante la cuestión de que los dilemas inherentes a la tarea de avanzar hacia la educación inclusiva se resuelvan con una suerte de involución hacia perspectivas que limiten de forma inaceptable el derecho inalienable de algunos alumnos y alumnas a esa “*igualdad (educativa) de calidad*”, a la que se refieren Bonal, Esombra y Ferrer (2004). De hecho, eso es lo que se observa por doquier, esto es, que el principio de la inclusión educativa está continuamente sometido a “*restricciones*”, “*matizaciones*” o “*excepciones*” (Carrión, 2001), unas veces en función de las singulares (in)aptitudes de determinados alumnos, otras en función de que pueda hacer poco eficiente la educación de los estudiantes “*normales*” [sic] o porque tienen un coste poco razonable para los erarios públicos.

En nuestra opinión, el principal reto que debe combatir la educación inclusiva son los planteamientos opuestos, las opiniones de teóricos contrarios a la inclusión a cuyos argumentos se aferran aquellos para los que la inclusión supone un despropósito para el trabajo en pro de la excelencia de nuestro alumnado o incluso, para los que la inclusión significa más trabajo y un cero en remuneración.



Es por ello importante advertir que, incluso en el mundo desarrollado, no todos los académicos han apoyado la filosofía de la inclusión; algunos incluso se resisten a la idea (Brantlinger, 1997; Freire & César, 2002; 2003; Fuchs & Fuchs, 1994; Connolley y Sarromaa, 2009). Y es que a pesar de lo aparentemente inclusivo que resulta el concepto de “*inclusión*”, a la hora de la verdad muchos afectados o estudiosos del tema no se sienten aludidos, ya que algunas de sus organizaciones, bien porque aprecian las dificultades del proceso o bien por convicción, continúan exigiendo y prestando servicios especializados segregados. En este contexto, la incorporación de pequeñas unidades especializadas en los centros educativos ordinarios es vista por algunos como una manera idónea de ofrecer conocimientos, equipos y apoyo especializados a grupos particulares de niños de quienes se considera que sus necesidades son difíciles de satisfacer en tales aulas ordinarias o regulares.

A pesar de las ventajas este movimiento no se ha visto exento de críticas. La ausencia de calidad de la educación ofrecida en las aulas ordinarias es una de las principales críticas. La inclusión por la inclusión no tiene sentido ya que no todos los centros y aulas ordinarias poseen las características necesarias y suficientes para que en ellos se ofrezca una educación de calidad para todos (Abellán, de Haro y Frutos, 2010). A ello se suma los que opinan que la inclusión total expresa un irreal optimismo sobre la habilidad y la buena voluntad de los profesores regulares para acomodarse a la gran diversidad del alumnado (Dorn, Fuchs y Fuchs, 1996). Ante esta idea, la UNESCO (2005) afirma que el propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender.

Otra de las críticas y supuestos en tela de juicio con respecto a la educación inclusiva, es qué ocurre con los estudiantes con discapacidades severas, para los que se requiere presencia de profesionales especialistas. Según López (2012) deben poder recibir la asistencia necesaria dentro de las instituciones ordinarias, ya que la educación inclusiva, es algo más que un tratamiento momentáneo, es un proceso a través del cual todo el personal de la escuela busca soluciones oportunas y necesarias para que todos los niños sean educados de manera tan normal como sea posible.

Es evidente que dentro de las posturas contrarias a la inclusión se ha generado una mala imagen de la misma, dotándola de consideraciones y juicios que ponen en entredicho cuestiones como la calidad o el éxito en el aprendizaje de los estudiantes. Para Cobo y López (2012) fruto de las diferentes percepciones y concepciones personales e institucionales han provocado que el concepto de eficacia escolar termine adquiriendo concepciones negativas e incluso contrapuestas a la intervención inclusiva. De la



Puente (2009) en este sentido, señala que existen otras tendencias que son contrarias a la inclusión, argumentando que se puede fomentar la competitividad entre los centros educativos creando centros “gueto” marginales o de élite, la intensificación de los procesos de etiquetado de los estudiantes, el lenguaje de la especialización, etc., también tienen en cuenta el miedo a arriesgarse y a probar cosas nuevas en la educación.

Por lo tanto, a medida que consideramos cómo hacer progresar el sistema, es importante reconocer que el campo de la educación inclusiva está plagado de incertidumbres, disputas y contradicciones, en parte inevitables pues en el fondo tiene una naturaleza dilemática que necesariamente genera tales situaciones (Dyson y Milward, 2000). A pesar de todo ello, como indica Echeita y Ainscow (2011) la tendencia general, alentada por la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), y refrendada nuevamente en la Conferencia Gubernamental “*La educación inclusiva. El camino hacia el futuro*” (UNESCO, 2008), es ofrecer estas respuestas dentro del contexto de una oferta general de educación. Ahora bien, los avances en esta dirección no serán consistentes ni esperanzadores si no se llevan a cabo urgentemente cambios educativos y reformas sistémicas en asuntos clave como el currículo o la formación y los roles y propósitos del profesorado y del resto de profesionales que trabajan en el sistema educativo, incluyendo a aquellos que trabajan en el área de la educación especial. Y desde luego, nada de ello será factible si no existe un cambio de mentalidad en aquellos líderes y dirigentes que tienen la responsabilidad de la dirección de las políticas nacionales y de su concreción en la práctica.

A pesar de todas las críticas expuestas a la educación inclusiva, la revisión de la literatura es optimista en este sentido, considerando en su mayoría los enormes beneficios en la adopción de este proceso educativo.

Las ventajas que proporciona este enfoque llevado a la realidad educativa suponen para Arnáiz (2005) dos cuestiones relevantes:

- a) Todos se benefician de que las escuelas inclusivas se centren en desarrollar escuelas comunitarias de apoyo para todos los estudiantes, más que en seleccionar categorías de estudio. De esta manera, la educación es sensible y responde a las diferencias individuales de cada miembro de la escuela.
- b) Todos los recursos de la escuela pueden ser usados para asesorar sobre las necesidades instructivas, adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje y proporcionar apoyo a los estudiantes. En las escuelas inclusivas ningún alumno sale del aula para recibir apoyo, sino que éste se recibe dentro del aula, lo cual exige que los recursos estén en la misma y que los profesores de apoyo realicen una



importante tarea de coordinación con el profesor-tutor, así como proporciona apoyo social e instructivo a todos los estudiantes, ya que se centra en construir la interdependencia, el respeto mutuo y la responsabilidad.

En definitiva y para concluir con este capítulo, debemos afirmar que el modelo educativo que permite gestionar con equidad y atender realmente a la diversidad del alumnado en grupos heterogéneos y donde el alumnado con discapacidad tenga realmente igualdad de oportunidades, ha de ser inclusivo. Por tanto, implantar y practicar un modelo inclusivo en la escuela requiere un replanteamiento global del sistema educativo, puesto que el actual se sustenta y se justifica por unos principios antagónicos, propios de un modelo selectivo. (Muntaner, 2010).

CAPÍTULO II CONFIGURACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

1. Introducción

Tras esta sucesión de acontecimientos que a modo de contextualización nos marcan los inicios de la educación inclusiva, consideramos conveniente adentrarnos en el proceso de la educación inclusiva abordando un conocimiento lo más detallado posible acerca del mismo, pues a pesar de que la educación inclusiva figura en la agenda de organismos internacionales tan reconocidos como la UNESCO (2009; 2011) y es suscrita por los gobiernos y las políticas de muchos países, sigue teniendo, sin embargo, diferentes significados y mereciendo valoraciones de diverso signo. Tal es la situación, que estudiosos reconocidos en el tema como Echeita y Ainscow (2011) hacen referencia a que es un concepto confuso y es que, según afirma Muñoz (2012), más allá de ciertos principios genéricos, sigue teniendo significados diferentes y es objeto de controversias teóricas.

Por ello, una vez realizado el recorrido histórico que nos ayuda a situarnos desde el origen y nos indica hacia donde caminamos en el futuro, procedemos a intentar dar forma a la corriente de ideas que supone la educación inclusiva, intentando aportar claridad al respecto, ya que son múltiples las definiciones que se le atribuyen, numerosa la teoría dedicada a esta temática y aun así carecemos de un aval que dé contenido y forma a este proceso. Por tanto, en un intento de ofrecer una estructura clara sobre qué es la inclusión educativa, en primer lugar, nos referiremos a los pilares sobre los que se asienta y las disciplinas que la sustentan, seguidamente trataremos sus principios como elementos necesarios para la consecución de una serie de logros y objetivos. A continuación, reflexionaremos sobre la dicotomía entre integración e inclusión combatiendo así uno de los principales problemas a los que se enfrenta para su implantación y, para concluir, estableceremos una aproximación conceptual en torno a su definición.



En definitiva, el objetivo de este capítulo es intentar aportar claridad y estructura a un proceso que según Dyson y Milward (2000) está plagado de incertidumbres, disputas y contradicciones, en parte inevitables, pues en el fondo tiene una naturaleza dilemática que necesariamente genera tales situaciones.

2. La realidad educativa actual de las personas con discapacidad

Antes de comenzar con el desarrollo de este capítulo, nos parece necesario exponer en términos generales cual es la situación educativa de las personas con discapacidad, para de alguna manera valorar esta situación y conocer las carencias y consecuencias que ha provocado el modelo educativo que poseemos en el desarrollo de las personas con discapacidad. Y a continuación exponer y dar forma al modelo de inclusión, pues es el que se perfila como más adecuado para superar las barreras que actúan contra los derechos de las personas con discapacidad.

En términos generales, la UNESCO (2003) estima que alrededor de 40 de los 115 millones de niños que están fuera de la escuela en el mundo, tienen alguna discapacidad y que solamente el 2% de los niños en esta situación consiguen concluir sus estudios.

Lo cierto es que son escasas las informaciones estadísticas disponibles sobre los índices de abandono o deserción escolar de los niños y adolescentes con discapacidad, y casi inexistentes las estadísticas que comparan estos índices con los que corresponden a los estudiantes sin discapacidad, e igualmente escasos los datos sobre el éxito o fracaso escolar (absoluto y comparativo) de esta población Crosso (2014). En nuestro país, los datos del Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo en España (ODISMET), revelan algunas cuestiones muy interesantes acerca de la situación educativa de las personas con discapacidad (ver gráficos 1, 2, 3, 4 y 5), los cuales nos servirán de análisis previo de la realidad educativa de las personas con discapacidad y como premisa de base para nuestro razonamiento a lo largo de este apartado.

Así pues, en primer lugar, considerando la tasa de personas con discapacidad en edad activa que es analfabeta, podemos observar en este gráfico de barras situado en el año 2013 la tasa de personas en edad activa que son analfabetas en función de la presencia o no de discapacidad. El eje vertical corresponde al porcentaje de las personas analfabetas y el eje horizontal a las personas con y sin discapacidad.

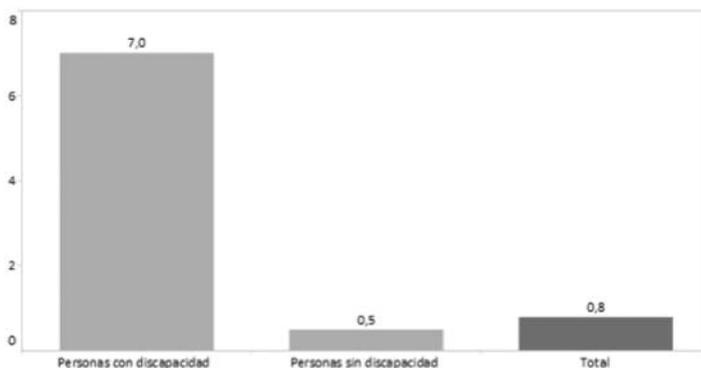


Gráfico 1. Tasa de personas en edad activa que son analfabetas en función de la presencia o no de discapacidad (*Fuente: ODISMET*) 2013.

El gráfico nos muestra como el 7,0% de la población con discapacidad en edad activa (unas 99.700 personas) es analfabeta, siendo relevante que la tasa de analfabetismo entre las personas con discapacidad es catorce veces mayor que entre personas sin discapacidad (0,5% del total).

Por otro lado, en el gráfico 2, el indicador recoge el porcentaje de personas sobre el total de población con discapacidad en edad activa que cursa estudios en el momento actual. De manera que este gráfico de barras, muestra en el año 2013, la tasa de personas en edad activa que cursan estudios en ese momento, correspondiendo el eje vertical al porcentaje de personas y el eje horizontal a las personas con y sin discapacidad.

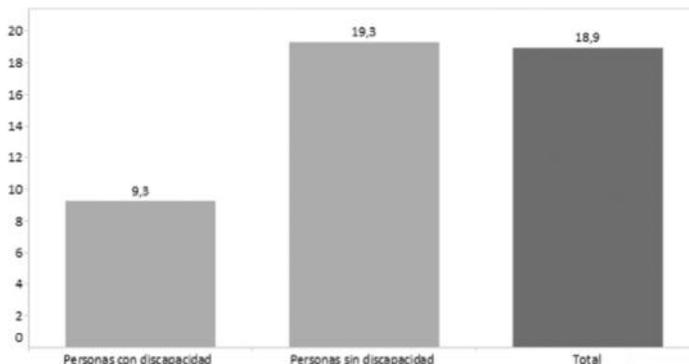


Gráfico 2. Personas con discapacidad en edad activa que cursa estudios en el año 2013 (*Fuente: ODISMET*) 2013.



Dicho gráfico refleja cómo el 9,3% de la población con discapacidad en edad activa cursa estudios actualmente. En términos absolutos, serían alrededor de 133.000 personas. Esta tasa es prácticamente algo menos de la mitad de la de las personas sin discapacidad (19,3%).

El siguiente indicador (ver tabla 1) recoge la proporción de alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentra matriculado en enseñanzas anteriores a la universidad sobre el total de estudiantes matriculados en las mismas. Para este indicador se considera alumnado con necesidades educativas especiales a aquel con necesidades educativas permanentes, valorado como tal por los equipos psicopedagógicos, y que esté escolarizado en centros ordinarios o en centros de educación especial. Este alumnado se clasifica según el tipo de discapacidad en: auditiva, motórica, psíquica, visual, trastornos graves de la personalidad/autismo y plurideficiencia.

Tabla 1. Alumnado con necesidades educativas especiales matriculado en enseñanzas medias durante el curso 2012/2013.

		Distribución vertical (%)	Tasa (% categoría)	Media=100
Sexo	Hombres	65,42	2,66	126,90
	Mujeres	34,58	1,49	71,37
Titularidad/financiación	Públicos	72,15	2,22	105,90
	Privados total	27,85	1,83	87,39
	- Privados concertados	27,08	2,22	105,98
	- Privados no concertados	0,77	0,06	3,00
Tipo de discapacidad	Auditiva	4,42	-	-
	Motora	7,74	-	-
	Psíquica	41,27	-	-
	Visual	2,14	-	-
	Trastornos graves del desarrollo	31,13	-	-
	Plurideficiencia	7,00	-	-
Enseñanza	Otros	6,28	-	-
	Educación Especial	19,67	-	-
	Educación Infantil	9,81	0,86	41,14
	Educación Primaria	37,59	2,23	106,58
	ESO	25,99	2,41	115,23
	Bachillerato	1,08	0,26	12,57
	FP Grado Medio	1,69	0,85	40,74
	FP Grado Superior	0,25	0,13	6,12
	PCP Inicial	2,14	4,27	203,99
Total		100,00	2,09	100,00

(Fuente: ODISMET) 2013.



Del mismo podemos comprobar cómo durante el curso 2012/2013 el 2,09% del alumnado matriculado en enseñanzas de régimen general tiene necesidades educativas especiales. Se trata, en total, de 167.903 alumnos y alumnas. Si analizamos las características sociodemográficas de este alumnado, podemos observar algunas diferencias significativas. Con respecto al sexo, casi dos de cada tres son varones siendo también su tasa, sobre el total de alumnado, más elevada en hombres que en mujeres (2,66% alumnos con necesidades educativas especiales sobre el total de alumnos varones frente a un 1,49% en el caso de las mujeres).

Con respecto a la titularidad de los centros, se observa que la mayoría de estos estudiantes con necesidades educativas especiales, un 72,15%, estudian en centros públicos, siendo en relación con el total también mayor su presencia en los centros públicos (2,22% sobre el total de alumnos) y en centros privados concertados (2,22% sobre el total de alumnos), con muy escasa presencia en los privados no concertados (el 0,06% del alumnado).

En cuanto a la matriculación por tipo de enseñanza, el 19,67% del alumnado se encuentra en Educación Especial (1 de cada 5). Según las etapas del ciclo educativo, se puede observar que la presencia de alumnado con necesidades educativas especiales (en adelante, NEE) en Educación Infantil es escasa, sólo un 0,86 (probablemente porque muchos casos no han sido detectados), aumentando a un 2,23 en Educación Primaria y a un 2,41 en ESO. Sin embargo, cuando finaliza la enseñanza obligatoria se puede observar que buena parte del alumnado con NEE no continúa sus estudios en bachillerato (pasando la tasa sólo al 0,26), ni a FP Grado Medio (0,85) ni posteriormente a FP Superior (0,13). Por el contrario, sí se eleva la proporción del alumnado en Programas de Cualificación Profesional Inicial (4,27%).

En función de la discapacidad del alumnado, de acuerdo con la clasificación realizada por el Ministerio de Educación, podemos observar que predomina la discapacidad psíquica o intelectual (41,27% del alumnado con NEE), seguida del alumnado con trastornos graves de la personalidad/autismo (un 31,13%), con lo cual la mayoría del alumnado con NEE tiene alguna discapacidad que podríamos denominar de tipo intelectual.

En relación con los resultados anteriores que reflejan un vacío en la presencia de estudiantes con discapacidad una vez finalizada la etapa obligatoria, la siguiente variable está relacionada con uno de los motivos que puede dar lugar a esta situación (ver gráfico 3) y se trata de la distribución de la población con discapacidad de 15 a 64 años en función de si afirma haber experimentado o no barreras de acceso a actividades formativas durante el año 2012. Entendidas estas barreras como aquel problema



o restricción que una persona puede experimentar al acceder a actividades formativas. También debemos aclarar que se considera persona con discapacidad aquella que señala su condición de salud (enfermedad, problema de salud crónico y/o limitación en las actividades básicas) como una de las barreras para participar en algún ámbito de la vida. El eje vertical corresponde a la distribución porcentual y el eje horizontal, a las personas con y sin discapacidad. Y de él se observa, como un 69,2% señala encontrar algún tipo de barrera para el acceso a actividades formativas. En términos absolutos, serían 2.453.410 personas, frente a un 30,5% (1.076.088) que señala no encontrar barreras.

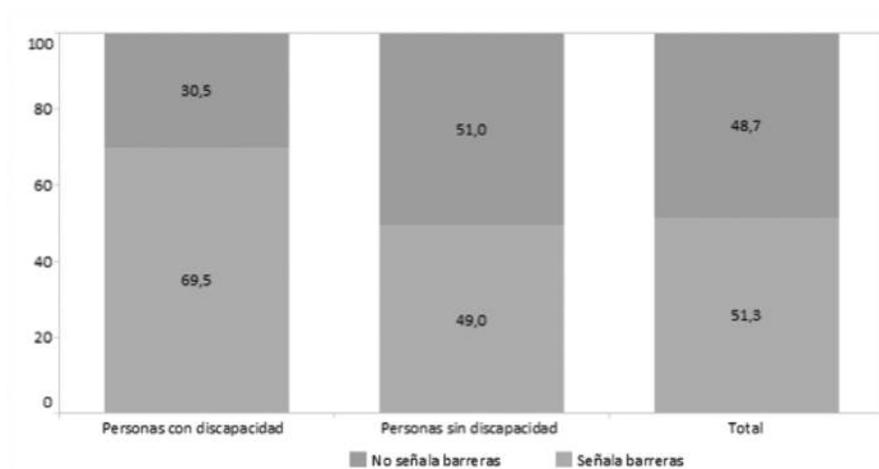


Gráfico 3. Población con discapacidad de 15 a 64 años que afirma haber experimentado o no barreras de acceso a actividades formativas (Fuente: ODISMET) 2012.

Siguiendo la secuencia de acciones que representamos, el último indicador (ver gráfico 4) recoge el porcentaje de personas con discapacidad que han abandonado sus estudios de forma prematura en el año 2011. El tramo de población analizado en este indicador es el de personas con discapacidad entre 18 y 24 años. El eje vertical corresponde a la distribución porcentual y el eje horizontal, a las personas con y sin discapacidad.

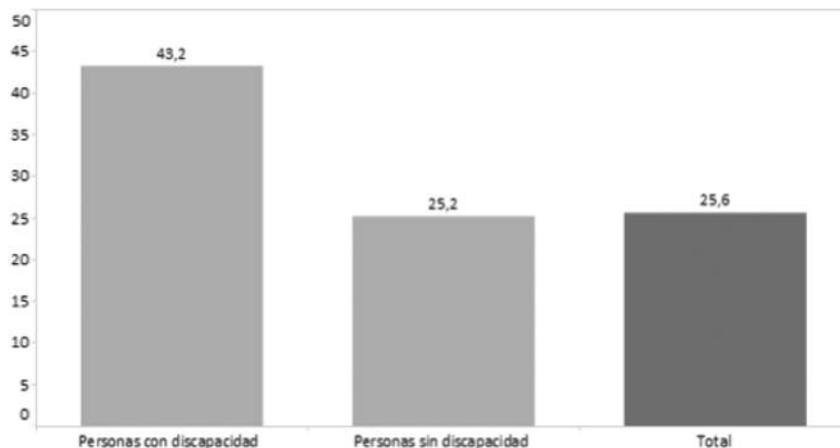


Gráfico 4. Tasa de abandono escolar precoz entre las personas de 18 a 24 años en función de la discapacidad (*Fuente: ODISMET*) 2011.

De acuerdo con este, para el año 2011, el 43,2% de las personas con discapacidad de 18 a 24 años en España han abandonado de forma prematura sus estudios. Como se observa en el gráfico, el porcentaje es 18 puntos más alto que en las personas sin discapacidad, de las cuales el 25,2% ha abandonado sus estudios de forma prematura o precoz (ello supone que los primeros abandonan sus estudios con un 71% más de frecuencia que los segundos).

A la vista de estos resultados es evidente que nos encontramos en una situación de desventaja y falta de igualdad de oportunidades o justicia para las personas con discapacidad. Ante esta circunstancia y tal y como indica Crosso (2014), los datos existentes, aunque escasos, evidencian una profunda situación de exclusión, en la que los Estados tienen una inmensa deuda social y ética con las personas con discapacidad, titulares de derecho como las demás, de manera que puedan disfrutar plenamente de la realización del derecho a la educación y de todos los otros derechos humanos.

Es por ello, que, atendiendo a estas circunstancias, a continuación, intentaremos dar forma y contenido al modelo educativo inclusivo, que como hemos comentado al inicio de este apartado, a día de hoy se presenta como el más efectivo para el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad y superación de las situaciones que hemos visto reflejadas en las estadísticas. Con lo cual, trataremos la educación inclusiva desde todos sus vértices: fundamentos teóricos, principios y objetivos, de manera que intentemos aclarar las confusiones que existen en torno a su definición conceptual.



3. Bases teóricas y justificación de la educación inclusiva

Tal y como apuntábamos al inicio de este capítulo y según nos indica la UNESCO (2005) la educación inclusiva sigue siendo un término confuso. En algunos países se piensa en la inclusión, como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación. Sin embargo, a escala internacional, el término es visto de una manera más amplia como una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todos los estudiantes. Por tanto, es importante reconocer y partir de la idea de que el campo de la educación inclusiva está plagado de incertidumbres, disputas y contradicciones, en parte inevitables, pues en el fondo tiene una naturaleza dilemática que necesariamente genera tales situaciones (Dyson y Milward, 2000).

Es por ello, que tomando en consideración la situación confusa de la que partimos se hace necesario como indica Canet (2009) construir el concepto de educación inclusiva considerando su fundamentación y justificación desde distintas disciplinas como el Derecho, Sociología, Psicología y Pedagogía. Así pues, a continuación, analizaremos las fuentes de las que se nutre este proceso, con el objetivo de intentar alcanzar un conocimiento más profundo del mismo.

Dado el tratamiento y la justificación de la educación inclusiva realizados anteriormente desde la perspectiva del derecho, a continuación, nos centraremos en el resto de disciplinas de las que se sustenta este proceso. Con lo cual para acoger toda la magnitud de su significado necesitamos conocer la aportación de la Filosofía y saber qué opinaban algunos pensadores al respecto del concepto de educación (Cisternas, 2010):

- Platón (427 AC-347 AC), para el que la educación es el cincel que permite modelar la sociedad ideal, en este mundo limitado por el devenir, el cambio y la materia.
- Para Aristóteles (384 AC-322 AC), el objetivo de la educación era preparar a los jóvenes y despertar su inteligencia y asumir funciones de liderazgo. Es decir, consideraba un elemento fundamental para formar a buenos ciudadanos.
- Piaget (1896-1980) la describe como *“forjar individuos, capaces de una autonomía intelectual y moral y que respeten esa autonomía en el prójimo, en virtud precisamente de la regla de la reciprocidad”*.
- Por su parte, Erich Fromm (1900-1980) señala que la educación consiste en ayudar al niño a llevar a la realidad lo mejor de él.
- Por último, Savater (2006), ha señalado que el ser humano es un ser inconcluso que necesita permanentemente de la educación para desarrollarse en plenitud, por lo que la finalidad de la educación es cultivar la humanidad. En este sentido, la educación posibilita el ejercicio de otros derechos fundamentales, lo cual su-



pone que no puede ser considerada como un mero servicio o una mercancía negociable, sino como un derecho que el Estado tiene la obligación de respetar, asegurar, proteger y promover.

Si, por el contrario, valoramos las concepciones de los filósofos en torno a conceptos como justicia y equidad, como preceptos que avalan la idea de inclusión a la que nos estamos refiriendo, nos encontramos lo siguiente. Para Platón y Aristóteles, la equidad sería una forma de justicia que tiene en especial consideración los casos particulares. En cambio, al hablar de justicia Platón considera que, si cada persona cumple con su deber, realizando lo que le corresponde por naturaleza, la consecuencia será que lo justo es lo que se debe hacer. Basándose en el ideario de Platón, Aristóteles considera que la definición de justicia es dar cada cual lo que se merece. Estas definiciones de carácter predominantemente filosófico, nos muestran los fundamentos de lo que significa el proceso educativo, mientras que contemporáneamente, se ha enfatizado que *“La educación es un derecho humano fundamental y un bien público porque gracias a ella nos desarrollamos como personas y como especie, contribuyendo al desarrollo de la sociedad”*. UNESCO, (2007: XX). Acogiéndonos a esta idea planteada en la UNESCO (2007) acerca de la contribución de la educación al desarrollo de la sociedad, a continuación, nos centraremos en la Sociología como una de las materias que da forma a este proceso de inclusión educativa. Así pues, desde la perspectiva sociológica, existen razones sociales y morales que fundamentan la educación inclusiva desde el marco del derecho humano, ya que la escuela inclusiva implica educación de calidad y contribuye al buen sentido social (Canet, 2009).

La educación inclusiva entonces, posee un sentido tanto educativo como social rechazando que los sistemas educativos tengan derecho sólo a cierto tipo de niños. Por ello, se pide que cada país diseñe un sistema escolar capaz de adaptarse a las necesidades de todos los niños creando escuelas inclusivas (Fernández, 2003). Para lo cual se hace imprescindible el respeto a las diferencias, considerando éstas como un elemento de riqueza social, que nos lleve a adoptar actitudes de comprensión y tolerancia y eliminación de prejuicios. De esta idea se deriva la atención a la diversidad, puesto que supone un paso más allá del mero respeto y trata de la implicación, preocupación e interés hacia los demás. Alcanzar estos propósitos, requiere de esta nueva concepción de educación que suprima las barreras que fomentan la discriminación y trabaje sobre el cambio actitudinal, utilizando el centro escolar como agente de cambio social (Canet, 2009).

Siguiendo con este fundamento sociológico, Arnáiz (2005) resume de manera muy apropiada la aportación de dicha disciplina a la educación inclusiva cuando expone que:



“lo verdaderamente importante es que impregnen y cambien los pensamientos y actitudes y se traduzcan en nuevos planteamientos de solidaridad, de tolerancia y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y multiculturalidad del alumnado” (Arnáiz, 2005: 43).

Desde la disciplina de la Psicología, en los centros educativos donde se valora la diversidad, no se excluye a ningún estudiante, se busca crear un clima en el que éstos se sientan acogidos, aceptados y apoyados. Para Arnáiz (2005) se respetan las capacidades de cada alumno/a y se considera que cada persona es un miembro valioso que puede desarrollar distintas habilidades y desempeñar diferentes funciones para apoyar a los otros. De esta manera nadie es rechazado o segregado, se rescata lo positivo de la persona en lugar de etiquetarla por su dificultad, fortaleciendo así la autoestima de los estudiantes y la satisfacción por los logros. Se fomentan valores tales como el sentido de pertenencia a un grupo, la valía personal, la cooperación, la tolerancia, el respeto mutuo y otros; favoreciendo simultáneamente las relaciones interpersonales y por consiguiente el proceso de aprendizaje, concediendo a la persona la oportunidad de conocerse mejor, lo que incide directamente en el desarrollo de su personalidad y autoconcepto (Pearpoint y Forest, 1999).

Por último, la aportación de la Pedagogía, en una cuestión educativa como la que tratamos, se justifica desde el enfoque constructivista el cual sostiene que una persona, en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no es un mero producto del ambiente, ni un simple resultado de sus estructuras internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de estos dos factores. Para el enfoque constructivista, el aprendizaje es la construcción de conocimientos a partir de las conexiones entre lo nuevo y los esquemas previos que posee la persona (Carretero, 2000). Por tanto, desde la Pedagogía se considera que desafiando las prácticas pedagógicas tradicionales de la educación y asegurando que los estudiantes tengan acceso a un aprendizaje significativo se puede trabajar en beneficio del proceso de inclusión (Canet, 2009).

Siguiendo con el planteamiento del aprendizaje significativo, Arnáiz (2005) afirma que este es el elemento pedagógico clave para la implementación de la educación inclusiva y en este sentido afirma: *“Si queremos que las escuelas sean inclusivas, es decir, para todos, es imprescindible que los sistemas educativos aseguren que todos los alumnos tengan acceso a un aprendizaje significativo”*. (Arnáiz, 2005: 57). Por lo tanto, y concluyendo con la aportación pedagógica, para que los estudiantes construyan un nuevo juicio y modifiquen sus estructuras de pensamiento se les debe proporcionar las situaciones ambientales, el elemento circunstancial necesario como andamiaje para esta nueva construcción. Y es ahí, donde la educación inclusiva hace su aportación



más relevante. Para seguidamente, trabajar con ellos las áreas de reflexión y análisis necesarias para establecer la relación y dotar de sentido esta nueva cimentación conceptual (Arnáiz, 2005).

Volviendo al motivo de este apartado y si, por el contrario, lo que pretendemos es plantearnos cuáles son los nuevos marcos teóricos desde los que la inclusión intenta construirse, Parrilla (2002) plantea esta cuestión en torno a cinco marcos de referencia, al considerarlos que son los que poseen mayor impacto en la configuración de la inclusión. Modelos que de manera más o menos explícita se están perfilando como bases teóricas del proceso inclusivo y se trata de los siguientes:

- a) En primer lugar, la nueva ética representada por la perspectiva que otorgan los derechos humanos. Esta cuestión marca como referente el pensar y articular políticas e intervenciones inclusivas, planteándose la inclusión como un derecho humano y valorándose desde una perspectiva ética la exclusión de las instituciones educativas como un acto de discriminación.
- b) Por otro lado, la concepción de la discapacidad que plantea el modelo social ha supuesto una de las principales contribuciones al planteamiento inclusivo puesto que ha supuesto un nuevo marco de pensamiento, de acción y relaciones, promoviendo el papel protagonista de los “*excluidos*” en el proceso de inclusión.
- c) Otro de los marcos teóricos que dan forma a la inclusión en nuestros días es la perspectiva organizativa como base del desarrollo institucional hacia la inclusión. Esta amplia perspectiva, en definitiva, defiende el carácter global e institucional del proceso inclusivo en la escuela. Los planteamientos inclusivos al amparo de esta perspectiva, adoptan la postura de que las dificultades de aprendizaje se relacionan fuertemente con la forma en que las escuelas están organizadas. De acuerdo con esto, transformar la escuela como organización es imprescindible para el desarrollo de instituciones inclusivas.
- d) La cuarta perspectiva en relación con la inclusión educativa, siguiendo con el planteamiento de Parrilla (2002), se refiere a la escuela como comunidad de apoyo partiendo del reconocimiento de la institución educativa como comunidad con autonomía para afrontar colaborativa y creativamente la inclusión. Esta idea está suponiendo en la escuela inclusiva, la asunción de que la función de apoyo está inmersa en cualquier estamento, entendiendo ese apoyo como una función inherente al desarrollo de la escuela, sin limitarlo a personas determinadas, dirigido a colectivos concretos o ceñido a contextos específicos de intervención, lo que dotaría al mismo de un carácter excluyente.



- e) Y, por último, la consideración de la perspectiva investigadora como marco desde el que repensar el sentido, papel y metodología de una investigación también inclusiva. Para lo cual se plantea que los estudios sobre inclusión no sean gestados ni decididos al margen de la práctica, sino que deben acometerse desde el profundo respeto a las necesidades e intereses de las escuelas y profesores y deben desarrollarse desde el compromiso de contribuir a la mejora de los procesos de inclusión, evitando, denunciando y frenando los procesos que manifiesta o sutilmente generan exclusión.

Así pues, una vez expuesto todo el entramado que configura las bases teóricas del proceso de inclusión educativa, nos gustaría incidir en una cuestión que consideramos importante y que apunta Parrilla (2002) y es que, a pesar de lo innovador y la complejidad teórica que supone este proceso de inclusión, para la autora, en su origen no es tanto un punto y aparte ni una ruptura epistemológica como un reenfoque, un reorientar una dirección ya tomada y como hemos visto tras el desarrollo de este apartado, un enriquecimiento ideológico, conceptual y de valores.

4. Principios de la educación inclusiva

Una vez abordada la justificación de la educación inclusiva desde distintas disciplinas, así como el marco teórico en que se sustenta, seguiremos con nuestro planteamiento inicial, para intentar dar forma a este proceso, por tanto, a continuación, nos centraremos en los principios que rigen la inclusión educativa, considerados como aquellas reglas o condiciones que deben cumplirse o seguirse para alcanzar cierto propósito. Como indica Gómez (2011) para hacer que una escuela mejore hacia la inclusión escolar y olvide el carácter segregacionista o integracionista que hasta ahora se había dado con los estudiantes visiblemente diferentes, debemos saber que la inclusión escolar se sustenta en una serie de principios que van a servir de pilares en la construcción de una escuela inclusiva donde todo el alumnado tendrá cabida.

Para ello, tomaremos como punto de partida el principio rector expuesto en el marco de acción de la Declaración de Salamanca (1994) que afirma que:

“las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales y lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y bien dotados (...)” (1994:6).

Autores como Lickona (1988), Flynn (1989), Barton (1998), Stainback y Stainback (1999), Stainback y Jackson (1999), Arnáiz (2003), López (2012) presentan dos de los principios básicos de la educación inclusiva:



1º) Principio de aceptación de la comunidad:

Necesitamos comprender de algún modo, qué es una comunidad, cuál es su aspecto, cuándo se produce, qué hemos visto o experimentado cuando describimos una escuela como comunidad, etc. Una auténtica comunidad es un grupo de individuos que han aprendido a comunicarse entre ellos con sinceridad, cuyas relaciones son más profundas que sus apariencias y que han establecido un compromiso significativo para divertirse juntos, llorar juntos, disfrutar con los otros y hacer nuestras las situaciones de los demás. Siguiendo con esta idea de comunidad como principio de la inclusión educativa, Lickona (1988) considera que una comunidad es un grupo de personas organizado de tal forma que todos se sientan ligados, aceptados, apoyados, donde cada uno se siente respetado y se sabe cuidado por los demás dentro de un sentido de pertenencia y de responsabilidad compartida. Por tanto, es esencial tener una idea de lo que significa comunidad para poder fomentarla en las escuelas. Muchas escuelas y clases inclusivas que consiguen su meta y enfatizan en la comunidad se centran en el modo de organizarse, de tal manera que todos se sientan ligados, aceptados y apoyados, y en las que cada uno apoya a sus compañeros y a los demás miembros de la comunidad, al tiempo que se satisfacen sus necesidades educativas (Stainback, Stainback y Jackson, 1999). Por tanto, la idea de comunidad adquiere tanta fuerza dentro de la definición de los principios de la educación inclusiva que para Barton (1998), la filosofía y el principio rector es el “nosotros”, entendiendo por “nosotros” la comunidad. La construcción de una comunidad educativa es un referente clave desde los modelos comunitarios y socioculturales.

2º) Principio de respeto a las diferencias y reconocimiento de la diversidad:

La escuela inclusiva alude fundamentalmente al respeto y reconocimiento de la diferencia en los escolares para orientar las acciones a atender la cultura y la pedagogía de la diversidad. Este respeto y atención a la diversidad, es la esencia de la educación inclusiva, su razón de ser. Por tanto, el reconocimiento de la diversidad debe concebirse como un rasgo personal irrenunciable y como un derecho del individuo que ha de ser contemplado y alentado en la escuela. Todo esto supone un salto cualitativo que supera modelos anteriores, en los que todos los individuos debían ir homogeneizándose en pro de la buena marcha del grupo y la uniformidad, generando conjuntos e individuos sin identidad. Sobre ambos aspectos inciden Stainback y Stainback (1990), al considerar el establecimiento de una filosofía basada en el principio democrático e igualitario, es decir, seguir el principio de las proporciones naturales, basado en incluir a todas las personas implicadas en la educación, en la planificación y toma de decisiones, desarrollar redes de apoyo, integrar a toda la comunidad educativa, adaptar el currículo a las necesidades y mantener la flexibilidad en las estrategias y planificación curricular.



Arnáiz (2004) al enunciar los principios que dan entidad a la educación inclusiva, considera el respeto a las diferencias, desde el principio que ella llama clases que acogen a la diversidad. En este sentido considera que la inclusión implica establecer y mantener comunidades escolares que den la bienvenida a la diversidad y que honren las diferencias. Los profesores que se preocupan de crear aulas en las que todos los estudiantes se encuentren totalmente incluidos, tienden a enfatizar la atmósfera social en el aula, sirviendo como ejemplo y enseñando a respetar las diferencias. Los mismos estudiantes que aprenden que un niño usa un tablero para comunicarse porque es incapaz de hablar, pueden aprender rápidamente que en el aula se pueden leer libros de diferentes niveles sobre el mismo tema. La inclusión y el respeto por la diversidad no son principios limitados a los estudiantes con discapacidades o a los estudiantes con altas habilidades; las diferencias culturales, religión, etnia, entorno familiar, nivel económico y capacidad están presentes en todas las clases. En las aulas inclusivas, los compañeros pueden aprender y ayudarse entre sí en todas estas dimensiones con una instrucción eficaz y un apoyo fuerte.

López (2012) también se centra en el principio de respeto a las diferencias y reconocimiento de la diversidad, puesto que considera que el principio fundamental en el que se apoya la educación inclusiva es que todas las escuelas deben proporcionar a todos y cada uno de los estudiantes una educación tan ordinaria como sea posible, adaptándose a las necesidades de cada uno. Dicho principio, no es sino la aplicación del principio de individualización llevado a las últimas consecuencias.

Por otro lado, de la revisión de la literatura (Uditsky, 1993; Udvari-Solner et al, 1995 y Arnáiz, 1997; Heward, 2000; Quesada, 2001; Sapon-Shevin, 2004; Arregi, Sainz, Tambo y Ugarriza, 2005; Católicas, 2007) estos autores consideran cinco, los principios más representativos de la educación inclusiva y se trata de los siguientes:

- Centros educativos que acogen la diversidad.
- Un currículum amplio, común y flexible.
- Enseñanza y aprendizaje interactivo.
- El apoyo debe centrarse en la escuela y desde un trabajo colaborativo.
- Cooperación entre todos los sectores de la sociedad.

Estos principios son contemplados años más tarde por la UNESCO (2009) partiendo de la premisa de que educar en la diversidad, expresa la manera de educar para una convivencia democrática, donde están presentes la solidaridad, la tolerancia y la cooperación, dentro y fuera del aula; donde los ciudadanos son capaces de convivir y cooperar con el que es diferente. Considera finalmente que los seis principios en los que se ampara la educación inclusiva deban ser:



- 1) Acoger la diversidad.
- 2) Un currículo más amplio.
- 3) Enseñanza y aprendizaje interactivo.
- 4) Enseñanza abierta (de espacios y contenidos).
- 5) El apoyo a los profesores.
- 6) La participación de los padres.

En este caso se observa cómo mantienen las bases orientadas en la comunidad y la diversidad y añaden principios fundamentales como son, la modificación en el modo de hacer, es decir, incorporan como condición para el logro de los propósitos de la inclusión, promover el cambio en las estrategias de aprendizaje fomentando la interacción con el alumnado y la colaboración con los compañeros, así como un cambio en el currículum y la participación de los padres.

En la consideración de los principios de la educación inclusiva, Gómez (2011) en su tesis doctoral propone como principios fundamentales de la inclusión escolar los siguientes:

- o Principio de igualdad: todos los niños tienen derecho a la educación.
- o Principio de accesibilidad: Todos los niños deben ser atendidos según sus necesidades en la escuela, y ésta debe estar preparada para ello.
- o Principio de individualidad: Todos los niños son diferentes, pero sus diferencias son su riqueza ya que les hace ser únicos y esto contribuye a que la escuela sea diversa y esa diversidad produce el más eficaz desarrollo de todos.
- o Principio democrático: La inclusión escolar es un deber, no debe dejarse en la voluntad de cada profesional, ya que sólo con la inclusión escolar podemos hacer realidad el derecho fundamental de educación de todos.

Por último, y tras la reflexión de todas las propuestas de los diferentes autores, creemos que sería necesario añadir otro principio. Por ello emitimos el siguiente:

- o El principio de coherencia pedagógica: en este sentido abogamos por mantener una línea de actuación acorde a los planteamientos pedagógicos más básicos, en los que se organiza la educación para cumplir con determinados fines establecidos a partir de lo que es deseable para una sociedad, es decir, el tipo de ciudadano que se quiere formar.
Ante esto, los profesionales educativos deben actuar con responsabilidad pues en su hacer se encuentra el desarrollo futuro de las personas, de la sociedad y de la cultura, entendida esta última de forma general y según García (2013) considerándola como todo aquello que vamos adquiriendo desde que nacemos, durante toda la vida.



5. Objetivos y propósitos de la educación inclusiva

Tras el desarrollo de los principios, corresponde concretar cuáles son los objetivos o propósitos que deben cumplirse en el proceso de inclusión educativa, como consecuencia necesaria tras la puesta en marcha de dichos principios. Indudablemente, es primordial conocer y delimitar cuáles son los fines que se pretenden alcanzar con el desarrollo inclusivo, pues esto va a marcar las actuaciones de todos los implicados en este proceso.

Asimismo, tras el análisis de la literatura revisada, podemos clasificar los objetivos de la educación inclusiva en tres grandes líneas de actuación referidas a:

- Promover la justicia.
- Trabajar con sentido de comunidad.
- Lograr una educación de calidad.

Por tanto, comenzaremos con los objetivos dirigidos a la promoción de la justicia, la equidad y la lucha contra la exclusión. En primer término, nos encontramos con la propuesta de Muntaner (2010) que considera que uno de los objetivos que se plantea desde la educación inclusiva consiste en la defensa de la equidad, la lucha contra la exclusión y la segregación en la educación.

Inciendo en la lucha contra la exclusión, Blanco (2010) asume que el objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes entre otras posibles. Por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa. Echeita y Sandoval (2002), consideran ésta una de las finalidades de la educación inclusiva, ya que su objetivo es frenar y cambiar la orientación de unas sociedades en las que los procesos de exclusión social son cada vez más fuertes y, por esa razón, empujan a un número cada vez mayor de ciudadanos (y a países enteros) a vivir su vida por debajo de los niveles de dignidad e igualdad a los que todos tenemos derecho.

Cambiando el foco de interés a la comunidad, consideramos interesante la finalidad expuesta por Stainback, Stainback y Jackson (1999:23), para los cuales el propósito de la educación inclusiva es potenciar la idea de la escuela como comunidad educativa ligada al sentido de pertenencia y de responsabilidad compartida y según esto exponen:

“...es esencial tener una idea de lo que significa comunidad para poder fomentarla en las escuelas. Muchas escuelas y clases inclusivas que consiguen su meta y enfatizan



la comunidad se centran en el modo de organizarse, de tal manera que todos se sientan ligados, aceptados y apoyados, y en las que cada uno apoya a sus compañeros y a los demás miembros de la comunidad, al tiempo que se satisfacen sus necesidades educativas” (Stainback, Stainback y Jackson, 1999:23).

Por su parte, Blanco (2004) considera que el objetivo de la educación inclusiva no es solamente que se eduque a los estudiantes en escuelas ordinarias, sino también que se los mantenga en el seno de sus familias y comunidades. Más aún, teniendo en cuenta la visión amplia de la educación para todos, la cual concibe el aprendizaje como un concepto holístico, que tiene lugar tanto en el hogar y en la comunidad, como en las escuelas y otros centros de aprendizaje. En nuestra opinión, de la interrelación de ambos objetivos generales, como la promoción de la justicia social y el sentido de comunidad, surge otro de los propósitos de la educación inclusiva dirigido al logro de una educación de calidad. En este sentido, Arnáiz (2003) considera la necesidad de que todos los estudiantes reciban una educación de calidad centrada en la atención a sus necesidades individuales. Una idea que coincide con el fin de la educación inclusiva, que plantean Daniels y Garner (1999) y Stainback Stainback y Moravec (1999), el cual persigue que la diversidad existente entre los miembros de una clase reciba una educación acorde a sus características, a la vez que incrementa las posibilidades de aprendizaje para todos.

La UNESCO (2005) realiza dos aportaciones interesantes en este sentido, por un lado, sostiene que el propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. Y como consecuencia de este propósito, establece que el objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje, tanto en entornos formales como no formales de la educación. Partiendo de dicha premisa, Echeita (2008) considera que la inclusión debe verse como un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad (incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión), aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar, gracias precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado.

Como conclusión a las finalidades de la educación inclusiva orientadas al desarrollo de una educación de calidad, Giné (2001) establece una serie de parámetros que deben guiar la acción inclusiva, destacando entre ellos los siguientes seis objetivos:



- 1) Conceptualizar de forma diferente las necesidades especiales del alumnado.
- 2) Reconocer y valorar las diferencias presentes en el alumnado.
- 3) Procurar la participación de todo el alumnado en el currículo, de acuerdo con las características personales de cada uno de ellos.
- 4) Capacitar a la escuela para que pueda dar respuesta a todo el alumnado del sector geográfico asignado.
- 5) Desarrollar la institución a partir de la reflexión compartida y la negociación del profesorado, así como promoviendo su formación.
- 6) Buscar vías alternativas e innovadoras para mejorar la práctica en el aula, a partir de la experiencia del profesorado y del trabajo cooperativo.

Una vez expuestos algunos de los objetivos de la educación inclusiva propuestos por diferentes autores y tras el análisis de la literatura revisada, hemos podido comprobar que se pueden deducir o extraer algunos fines con el desarrollo del proceso inclusivo. Así pues, para Fuente (2008) la filosofía de la inclusión, más que un nuevo modelo de organización de servicios en la educación especial, representa “*la nueva lógica cultural*”. El movimiento de escuela inclusiva es, en principio, un intento de sustituir la estructura burocrática tradicional de la escuela por una estructura adaptada a las necesidades existentes. De acuerdo con este enfoque y teniendo en cuenta la sociedad del momento, no tiene sentido la agrupación en función de la capacidad, la graduación por niveles de aprendizaje y los programas específicos por categorías, por cuanto estas prácticas no promueven la responsabilidad social en el alumnado. La propuesta de la educación inclusiva tiene, por tanto, connotaciones políticas y sociales. De la premisa de Fuente (2008) extraemos un objetivo fundamental, que consiste en promover una nueva lógica cultural que suponga un cambio de la estructura escolar tradicional a una estructura adaptada a las necesidades, lo que en definitiva supone un cambio educativo basado en la calidad que comentada anteriormente. En relación con esta idea, la UNESCO (2004) habla de la educación inclusiva en los siguientes términos:

“La educación inclusiva surge del convencimiento de que el derecho a la educación es un derecho humano básico que está en la base de una sociedad más justa. Para lograr este derecho, el movimiento de Educación para Todos está trabajando a fin de que haya una educación básica de calidad para todos. La educación inclusiva supone un impulso a la agenda de la Educación para Todos, desarrollando formas de habilitar a las escuelas para que atiendan a todos los niños y niñas de su comunidad, como parte de un sistema inclusivo. La educación inclusiva se centra en todos los alumnos, prestando especial atención a aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, tales como los alumnos con necesidades especiales y discapacidades, niños pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas, y otros.”
UNESCO (2004:15).



En la misma línea argumental que la UNESCO (2004), López (2012) considera que las escuelas inclusivas deben tener como política la de no hacer excepción alguna en relación con la admisión de estudiantes por razón de sus necesidades educativas, discapacidad, etc. Por tanto, consideramos que el objetivo que deriva de ambas cuestiones se refiere a actuar conforme al derecho a una educación de calidad para todos sin excepción, promoviendo cambios en las escuelas para ello. Por tanto, un propósito claro de la educación inclusiva es enseñar al alumnado a respetar al otro y a conocer la singularidad de los seres humanos. Pues desde este planteamiento educativo, los estudiantes deberían ser capaces de atender y respetar la diferencia y la diversidad con la que se encontrarán en la sociedad en la que van a vivir.

Echeita y Homad (2008) por su parte, consideran que avanzar hacia la inclusión supone, trabajar para el logro de una serie de objetivos como: reducir las barreras de distinta índole, impulsar la participación y el aprendizaje, con especial atención en los estudiantes más vulnerables o desfavorecidos, por ser los que están más expuestos a situaciones de exclusión y los que más necesitan de la educación, de una buena educación.

Uno de los objetivos de mayor alcance para nosotros, es el que propone Giné (2001), el cual señala que es justo reconocer que el movimiento a favor de la inclusión va más allá del ámbito educativo y se manifiesta también con fuerza en otros sectores, dejando patente que la preocupación en torno a la inclusión apunta claramente a todas las esferas que de algún modo tienen que ver con la calidad de vida de las personas. De las palabras de Giné (2001) extraemos un concepto y objetivo clave y es, garantizar la calidad de vida, que como veremos a continuación, posee una gran relevancia dentro del proceso de inclusión.

Con respecto a la idea de calidad vida, pensamos que se debería tener muy presente en torno a los objetivos que se persiguen con la puesta en marcha de la educación inclusiva, pues tal y como indican Schalock y Verdugo (2003) y Schalock (2006), se trata de un constructo central en las políticas hacia la discapacidad, pues es un principio globalizador que nos ayuda a modificar nuestra visión sobre las personas con discapacidad. Al mismo tiempo es un catalizador para la mejora de los sistemas y las organizaciones, en la medida que también puede servir de criterio para planificar y, en su caso, evaluar la eficacia de las estrategias seguidas en ámbitos como la educación escolar u otros. A este respecto para Echeita y Simón (2014) es evidente el carácter estratégico que la educación escolar ordinaria debería tener en la preparación para una vida adulta de calidad, tanto en las propias personas con discapacidad cuando son estudiantes, formándolas, entre otras competencias, para poder llevar una vida lo más autodeterminada posible, como en aquellos compañeros que cuando lleguen a adultos



serán desde los proveedores de servicios, hasta los apoyos naturales que muchas personas con discapacidad precisan, pasando por sus empleadores, o simplemente sus amistades.

Existen evidencias en torno al concepto de calidad de vida que, según Echeita y Simón (2014) ponen de manifiesto cómo los primeros trabajos sobre calidad de vida en el ámbito escolar ya nos están advirtiendo que en el caso de los jóvenes con discapacidad, ésta es inferior a la que perciben sus iguales sin discapacidad (Gómez-Vela y Verdugo, 2004) y por otro lado, en muchos ámbitos de la vida personal y social, todavía persiste de manera notable la discriminación hacia este colectivo (Jiménez y Huete 2002). Al mismo tiempo que los principales indicadores sociales de buena parte de la población adulta con discapacidad (nivel educativo, estatus socioeconómico, tasa de empleo, salud, etc.) están muy lejos de los de sus iguales sin discapacidad.

Así pues y para concluir, consideramos que las grandes líneas de actuación y retos que se deben perseguir con la educación inclusiva se refieren a: promover la justicia, trabajar con sentido de comunidad y lograr una educación de calidad y añadimos como eje vertebrador de todos ellos, el considerar siempre la calidad de vida, como el principio globalizador del proceso de inclusión.

6. Características y elementos presentes en la educación inclusiva

Todo proceso posee una serie de cualidades o rasgos que lo hacen claramente distinto a los demás y es en esos aspectos característicos que hacen propia y diferente la educación inclusiva, en lo que nos vamos a centrar en el siguiente apartado.

A este respecto Giné (2001), en el III Congreso *“La atención a la diversidad en el sistema educativo”* destaca una serie de consideraciones que nos pueden orientar hacia las propiedades de la educación inclusiva. De esta manera manifiesta que:

- a) Avanzar hacia la inclusión no es reestructurar la educación especial, ni la integración. Se refiere a tener en cuenta a todos los estudiantes y no únicamente con aquéllos que tienen necesidades especiales. Va más allá de una actuación o un objetivo puntual, sino más bien, es un intento de mejorar la calidad de todo el sistema educativo para que pueda atender convenientemente a todos.
- b) No es una cuestión puramente de recursos, aunque éstos sean necesarios.
- c) La educación inclusiva tiene que ver con la capacidad de “construir” una escuela que responda a la diversidad de necesidades del alumnado.
- d) La inclusión supone la reorientación de los servicios especiales y del conocimiento experto, más que su abandono.



En este sentido es importante, añadir a ello la existencia de una serie de factores considerados como claves para construir una escuela inclusiva real. De hecho, siguiendo a diversos autores (Ainscow, 2000; Ainscow y Miles, 2008; Faro y Vilageliu, 2000; Peñaherrera, 2008; Porter y Stone 2000; Sánchez-Teruel, 2009) se plantean algunas cuestiones que deben hacer reflexionar sobre lo que es una escuela diversa y que elementos la hacen propia:

- 1) Centrarse en el desarrollo de las competencias emocionales y no tanto en las competencias técnicas ni en las cognitivas.
- 2) Partir de la experiencia y conocimientos previos del profesorado.
- 3) Tener pleno convencimiento de la necesidad de avanzar hacia una concepción inclusiva de la educación.
- 4) Utilizar el trabajo cooperativo como instrumento metodológico habitual.
- 5) Entender la heterogeneidad como una oportunidad para potenciar el aprendizaje en el alumnado.
- 6) Dotarse de una estructura de centro flexible que responda a las características y necesidades de los estudiantes, donde la colaboración y el trabajo en equipo entre los docentes sea un pilar básico.
- 7) Desarrollar planes de formación para el profesorado.
- 8) Incorporar la evaluación (autoevaluación, coevaluación, etc.), como aspecto fundamental para promover retroalimentación.
- 9) Tener apoyo de la comunidad educativa.
- 10) Fomentar las redes sociales basadas en entornos digitales colaborativos.

Para conseguir actuar conforme a estas recomendaciones debe producirse un cambio radical a dos niveles paralelos y complementarios: por una parte, debe producirse una revolución en la doctrina del profesorado, incluyendo las familias, las organizaciones de personas con discapacidad, además de las autoridades públicas, directores de escuela, personal y sindicatos (EDF 2009). Por otra parte, mirar la educación a través de un prisma inclusivo supone pasar de ver al niño como un problema a considerar el problema en el sistema educativo. Reorganizar las escuelas ordinarias dentro de la comunidad mediante la mejora de la escuela y una mayor atención a la calidad que garantice que todos los niños, sin excepción, puedan aprender eficazmente (UNESCO, 2009).

Algunos autores, por el contrario, para abordar las características de este proceso prefieren centrarse en el trabajo de aula, para aportar una visión más concreta del trabajo de campo en el que se desarrolla la educación inclusiva. Este es el caso de algunos de los que tratamos a continuación como Dueñas (2010), el cual destaca ocho características que tienden a mostrar las aulas inclusivas y hacen referencia a las siguientes:



- a) Planteamientos educativos amplios.
- b) Énfasis al sentido de comunidad y pertenencia.
- c) Servicios basados más en la necesidad que en el emplazamiento.
- d) Apoyos en el aula ordinaria.
- e) Principio de proporciones naturales.
- f) Enseñanza adaptada al alumno.
- g) Estrategias instructivas reforzadas.
- h) Estándares y resultados derivados de los que son esperados para los estudiantes en general.

Por su parte, Stainback y Stainback (1992) consideran cuatro las características que deben poseer las aulas inclusivas:

- 1) Filosofía del aula.
Bajo la premisa de que todos los niños pertenecen y pueden aprender en el aula ordinaria, al valorarse en ella la diversidad, postula que la diversidad fortalece a la clase y ofrece a todos sus miembros mayores oportunidades de aprendizaje. Desde este presupuesto, considera que la escuela debe valorar las diferencias como una buena oportunidad para la mejora del aprendizaje.
- 2) Reglas en el aula.
Dentro de las reglas de un aula inclusiva, los derechos de cada miembro son intencionalmente comunicados. Estas reglas deben reflejar la filosofía de un trato justo e igualitario y un respeto mutuo entre el alumnado, además de entre otros miembros de la escuela y de la comunidad.
- 3) Instrucción acorde a las características del alumno.
En las aulas inclusivas, se proporciona apoyo a los estudiantes para ayudarles a conseguir con éxito los objetivos del currículo. No se espera que los estudiantes consigan un currículo de aula predefinido, que no tenga en cuenta la diversidad de sus características y necesidades. El currículo de educación general se ajusta cuando es necesario, para satisfacer sus necesidades.
- 4) Apoyo dentro del aula ordinaria.
Los servicios y la ayuda se proporcionan en un marco educativo general e integrado para los estudiantes en aulas inclusivas. Esto significa que en vez de llevar al alumno al servicio de apoyo, éste es traído a él. La atención se centra en determinar los modos en que los estudiantes pueden satisfacer sus necesidades educativas dentro de los marcos normales y naturales existentes.



Continuando con el objetivo de este apartado, de delimitar los elementos característicos y determinantes de la educación inclusiva, nos parece oportuno citar las dimensiones de las que se compone este proceso, pues pueden aportar claridad a la hora de concretar la educación inclusiva. Por tanto, nos centramos en lo expuesto por Torres (2010) que considera que, del análisis de las diferentes definiciones consultadas sobre educación inclusiva, podemos llegar a la conclusión que existen una serie de elementos comunes en todas ellas que nos ayudan a identificar las múltiples dimensiones asociadas a la inclusión educativa (Parrilla, 2000, 2009) y que quedan reflejadas en la siguiente figura de Torres (2010) (ver figura 1):



Figura 1. Dimensiones de la educación inclusiva. Torres (2010).

Tal y como indica Torres (2010) se observa que la inclusión se encuentra envuelta en una serie de aspectos de mejora que no se circunscriben sólo al ámbito de educación, sino que son extrapolables a toda la comunidad, dentro de los cuales consideramos como más relevante la dimensión referida a la promoción de la aceptación de todos, valorando sus diferencias y enfatizando la igualdad por encima de ellas. De la misma forma entiende que la escuela ha de asumir nuevos valores, formando parte de una política escolar de igualdad de oportunidades para todos. Lo que supone incrementar la participación activa (social y académica) del alumnado y disminuir los procesos de exclusión. Creando con ello un contexto de aprendizaje inclusivo desarrollado desde el marco de un currículum común el cual exige la reestructuración escolar y el abordaje de la misma desde una perspectiva institucional. En definitiva, tal y como indica la figura, se trata de un proceso inacabado no un estado.



Por su parte, Echeita y Ainscow (2010), en el II Congreso Iberoamericano de síndrome de Down, hablan de cinco elementos necesarios para referirse a la inclusión:

- 1) Es un proceso, porque pretende constantes mejoras en la manera de atender a la diversidad.
- 2) Busca la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes.
- 3) Precisa la identificación y eliminación de barreras.
- 4) Pone el énfasis en aquellos grupos de estudiantes que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar.
- 5) Subraya que los derechos humanos no sólo se dan en los sistemas escolares.

Estas aproximaciones dan pie a señalar algunos ejes que pueden considerarse representativos del universo conceptual de la educación inclusiva:

- El primer eje se refiere a transformaciones sistémicas y profundas de la educación, no con cambios parciales, superficiales, pues lo que está en juego es garantizar a todo el alumnado el derecho de acceso, permanencia, participación en la educación y aprendizajes escolares.
- El segundo elemento, cifra la inclusión no tanto en la aplicación de técnicas, métodos o estrategias sino en asuntos más de fondo, relevantes y decisivos. A saber, la cultura, las políticas y las prácticas, ciertos valores y significados, lenguajes y discursos pedagógicos. Estos son constitutivos de los proyectos y las acciones que hayan de acometerse, así como son palancas para convocar la implicación en ello de los niveles macro, meso y micro de los sistemas escolares y de los diferentes agentes influyentes (Raffo y otros, 2009; Escudero y Martínez, 2011).
- El tercero lleva a subrayar que la educación inclusiva está ligada a la garantía del derecho a la educación y exige miradas y criterios relativos a la igualdad, la justicia y la equidad. Por ello compromete acciones y cambios estructurales que sin embargo, no bastan. Importa además una reconstrucción cultural del currículo y de la enseñanza-aprendizaje escolar, del gobierno y la gestión de los centros y del profesorado, así como también de las relaciones y alianzas de todos y cada uno de ellos con las familias, la comunidad y la administración. Todo el alumnado es su destinatario, pero de manera especial lo son aquellos sujetos o colectivos que históricamente y en la actualidad están expuestos a mayores riesgos de ser excluidos y quedar privados de la educación a la que tienen derecho. Conseguir ese objetivo es la tarea conjunta de muchos agentes y actuaciones bien orquestadas.



- El cuarto, a su vez, extiende los compromisos con la igualdad justa y equitativa de la educación hasta espacios y decisiones sociopolíticas donde se adopta la orientación marco del sistema escolar y donde se toman decisiones que, tal vez, mientras incluyen a algunos excluyen a otros. No parece posible apostar por la educación inclusiva sin combatir simultáneamente la educación excluyente.
- El quinto, finalmente, subraya que los derechos humanos, concretamente en materia de formación, no sólo se realizan o conculcan dentro de los sistemas escolares y los centros, sino también más allá de ellos. Por eso, la verdadera inclusión educativa requiere y depende de una perspectiva de mayor alcance como la inclusión social. Ambas están llamadas a abarcar la formación y el aprendizaje a lo largo de la vida y han de ser bien trenzadas mediante discursos y políticas sociales y escolares que ayuden a comprender y afrontar las realidades y las dinámicas actuales que, de uno u otro modo, contribuyen a establecer órdenes escolares y sociales que garantizan o vulneran los derechos de la ciudadanía.

A modo de síntesis, Cobo y López (2012) recogen de la literatura, los aspectos que a su parecer caracterizan a la educación inclusiva y destacan los siguientes:

- a) Implica una visión diferente de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad (Blanco, 2008).
- b) Conciernen tanto la presencia, participación y logros de todo el alumnado y supone el combate activo contra la exclusión en la escuela, en el currículo o en las prácticas de aula (Ainscow y Miles, 2005).
- c) Identifica y minimiza las barreras que enfrentan los estudiantes para acceder y permanecer en la escuela, participar y aprender (Booth y Ainscow, 2000).
- d) Es un proceso inacabado porque implica un cambio profundo de los sistemas educativos y de la cultura escolar (UNESCO, 2005).
- e) Favorece la incorporación de los sistemas de apoyo que colaboren con los docentes en la atención a la diversidad del alumnado, prestando especial atención a aquellos que más ayudas necesitan para optimizar su desarrollo y avanzar en su aprendizaje (UNESCO, 2001).
- f) Determina una misión y una visión compartidas para todos los estudiantes de la escuela (Wehmeyer, 2009).

En definitiva, con este recorrido quedan claros los preceptos que dan forma al proceso de inclusión educativa, a los cuales nos podemos remitir en cualquier momento en el que se produzcan dudas sobre a qué nos referimos cuando hablamos de educación inclusiva.



7. Hacia un concepto de educación inclusiva

Siendo conscientes de la naturaleza dilemática del proceso de educación inclusiva que citaban Dyson y Milward (2000) y la confusión que existe sobre esta cuestión (UNESCO, 2005) se hace necesario avanzar un paso más con respecto a lo ya mencionado hasta ahora, para intentar configurar una idea concreta sobre qué es la educación inclusiva. De manera que abordaremos dos cuestiones principales: analizaremos, en primer lugar, la controversia surgida entre los términos integración e inclusión, siendo esta una de las principales cuestiones que a nuestro parecer dificulta la implantación real de la inclusión y, seguidamente, realizaremos una delimitación conceptual sobre las diferentes definiciones acerca de la educación inclusiva, para finalmente establecer una propuesta tras el análisis de la literatura.

7.1. El problema de la integración versus inclusión

Una vez tratado en el apartado anterior la conceptualización de la educación inclusiva, determinando sus fundamentos, principios, objetivos y características. A continuación, nos detendremos en una cuestión que consideramos relevante y de la que se trata continuamente por diferentes autores y sobre la que existe confusión incluso entre los profesionales educativos y se refiere a la diferenciación entre integración e inclusión. Tratar este aspecto y poner en relevancia las enormes diferencias entre ambos procesos, es una cuestión urgente para sistematizar la inclusión educativa y favorecer su puesta en marcha, puesto que uno de los obstáculos que hemos detectado, en la revisión de la literatura, con los que se encuentra la implantación de la inclusión, es la confusión existente con respecto al modelo de integración.

No podemos negar que la inclusión está vinculada en cierta medida a la integración, pues de alguna manera la inclusión forma parte de la evolución de la integración. Torres (2010) considera en este sentido, que el movimiento de la inclusión tiene unos de sus referentes más fuertes en el proceso de integración escolar. De hecho, existe un debate sobre si la inclusión supone una ruptura con las directrices de la integración escolar o, por el contrario, se puede hablar de un continuum entre ambas. Desde la perspectiva planteada por Torres (2010), se establece que existe ese continuum por cuanto la filosofía de la inclusión sienta sus bases en el fracaso que, a nivel práctico, se ha observado en la integración. Ya que lo cierto es que con el movimiento de la integración, se inician las primeras acciones para cuestionar y rechazar la segregación a la que estaban sometidos los estudiantes con discapacidad. Con lo cual, se comienza por el cambio de las medidas de carácter organizativo y se opta por el establecimiento de aulas específicas ubicadas en centros ordinarios, sacándolos del aislamiento de los centros específicos. Después los estudiantes comienzan a asistir a las aulas regulares de forma



combinada con la asistencia al aula específica y, ya en los últimos tiempos hemos sustituido el aula específica, por la denominada aula de apoyo a la integración, a la que los estudiantes con necesidades educativas especiales asisten a tiempo parcial desde el aula ordinaria. Pero lo cierto es que se trata de un cambio de nomenclatura, pero no de práctica educativa, pues, además, entre otras cosas, los que asisten a las aulas de apoyo educativo han de estar diagnosticados por los Equipos de Orientación Educativa. Esta práctica sigue siendo común en nuestras instituciones educativas fomentando prácticas de exclusión desde la propia integración, legitimando un nuevo subsistema de educación especial dentro de la escuela ordinaria. En definitiva, la integración se considera como un movimiento de trasvase de estudiantes, desde las aulas y/o programas especiales hacia las aulas y/o programas ordinarios (Ainscow, Farrell y Tweddle, 2000). Por tanto, para Torres (2010), el nuevo modelo de escuela inclusiva está relacionado con la integración, pero presenta diferencias con respecto a este movimiento. De manera que entiende que la integración puede considerarse como un tramo en el camino hacia la inclusión.

A la vista de esta relación entre procesos, es necesario exponer la clara diferencia de conceptos establecida por UNICEF, UNESCO y Fundación HINENI (2000). Para estas organizaciones el concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto, ya que está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común. La educación inclusiva implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de un modelo de escuela en la que no existen "*requisitos de entrada*" ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación.

En cuanto al proceso de integración educativa, su preocupación central ha sido la de reconvertir la educación especial para apoyar la educación de los niños integrados a la escuela común, trasladando, en muchos casos, el enfoque individualizado y rehabilitador, propio de la educación especial, al contexto de la escuela regular. Desde esta perspectiva, se hacían ajustes y adaptaciones sólo para los estudiantes etiquetados como "especiales" y no para otros. El proceso "*bienintencionado*" de la integración ha consistido, en otras ocasiones y en muchos lugares, en aceptar, más bien resignadamente, que algunos estudiantes se integren en unos centros escolares que apenas han modificado su organización, su funcionamiento, ni cuestionado su cultura hacia la diversidad del alumnado (López, 2001), de suerte que para muchos responsables políticos, profesores, padres y estudiantes "*diversos*" siguen siendo los "*otros*" los que deben acomodarse a los valores, las normas y el currículo establecido para "los normales" (Booth



y Ainscow, 1998). Por tanto, en el movimiento plural de reacción y de superación de estas situaciones está seguramente, una parte importante del origen de esto que hoy llamamos educación para la inclusión o educación inclusiva.

El enfoque de educación inclusiva, por el contrario, implica modificar substancialmente la estructura, el funcionamiento y la propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones. En la escuela inclusiva todo el alumnado se beneficia de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales.

Si consideramos este enfoque diferenciador basado en el abordaje de las necesidades y las repercusiones sociales, Parrilla (2002) considera que en la integración, las necesidades son de los estudiantes y se adopta un conjunto de actuaciones para hacerles frente y conseguir así que se adapten a la escuela ordinaria. En la inclusión, las necesidades de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa se convierten en necesidades de la escuela y se opta por un proyecto común, al tiempo que se adopta una serie de valores y actitudes que van cuajando en una cultura común de apoyo mutuo, de modo que todos puedan sentirse valorados y aceptados como pertenecientes a una única comunidad y valiosos para la misma. La inclusión trasciende el ámbito de la escuela y de la educación porque supone un pensamiento social transformador, llegando a constituir una verdadera filosofía de la inclusión. La inclusión tiene relación con el desarrollo de sociedades que acogen la diversidad y desde este punto de vista la educación inclusiva propone una ética basada en la participación activa, social y democrática y, sobre todo, en la igualdad de oportunidades; es decir, la educación inclusiva forma parte de un proceso de inclusión social más amplio.

Como bien señalan Arnáiz (2003) y Moriña-Díez (2002), las diferencias entre inclusión e integración radican en aspectos tales como que la escuela integradora se centra en el diagnóstico mientras que la inclusiva focaliza en la resolución de problemas en colaboración. También constatan que la escuela integradora se centra en los principios de igualdad y competición mientras que esta nueva perspectiva inclusiva lo hace en torno a la equidad, cooperación y solidaridad, fomentando la valoración de las diferencias y entendiendo la diferencia como una oportunidad de enriquecimiento mutuo para todos los agentes de la sociedad. Por su parte, Blanco (1999) ya apuntaba en este sentido, otra cuestión interesante que se debe considerar y suele ocurrir frecuentemente y es que, cuando aparece un nuevo término enseguida empieza a utilizarse sin cambiar realmente las concepciones y significaciones previas. Esto es lo que está sucediendo con el término de inclusión, que se está empezando a utilizar como sinónimo de integración, cuando se trata de dos conceptos y aproximaciones distintas.



En el documento extraído del Foro Europeo de la Discapacidad llamado “*Educación Inclusiva de las palabras a los hechos*” (2009) se señalan dos aspectos relevantes. Por un lado, la ausencia de una definición explícita sobre el término educación inclusiva y como consecuencia de ello la confusión entre términos, aunque destaca que eso no debe ser motivo para que no se produzca su implantación puesto que están claras las diferencias entre ambos procesos. Desde el momento en el que se conoce que la integración sólo supone una adaptación de la persona a la forma, y no los cambios del entorno, de la pedagogía, de la organización que requiere la inclusión. Así pues, en el Foro Europeo de la Discapacidad (2009), se expone la confusión entre estos dos procesos educativos, integración e inclusión y las consecuencias de esta cuestión al exponer lo siguiente:

“Incluso en las escuelas, existe confusión entre la integración y la inclusión. La integración es una cuestión de ubicación de los estudiantes con discapacidad en las escuelas en donde tienen que adaptarse a la enseñanza y aprendizaje existentes y a la organización de la escuela. La inclusión, por otra parte, requiere la adaptación del sistema a fin de satisfacer las necesidades de los alumnos y estudiantes con discapacidad. El entorno, la enseñanza, el aprendizaje y la organización del sistema escolar y educativo deben ser sistemáticamente modificados a fin de eliminar las barreras a los alumnos con discapacidad, de modo que puedan alcanzar los mayores logros académicos y sociales. Un planteamiento inclusivo es beneficioso para todos los estudiantes, sean discapacitados o no, tengan dificultades de aprendizaje o no. La falta de progreso en la inclusión también se debe al hecho de que a menudo existe una falta de recursos técnicos y humanos en la educación. Además, frecuentemente existe una falta de comprensión de lo que significa una adaptación razonable, y de las necesidades de los estudiantes por lo que los ajustes se realizan a menudo parcialmente.” (2009:4).

Otra cuestión interesante en este sentido, es la afirmación de Gisbert y Giné (2011) en la que destacan que, con independencia de la confusión y las notables diferencias entre ambas propuestas, es necesaria la evolución de la integración a la inclusión, motivada por el progresivo convencimiento de que la mera integración escolar resulta un objetivo insuficiente, y a menudo equívoco. Por tanto, se debe apostar de forma decidida por una concepción de centro educativo abierto a la diversidad y capaz de acoger y dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado. Por otro lado, es cierto, tal y como indican Cabero y Córdoba (2009) que el término educación inclusiva tiene diferentes interpretaciones y connotaciones en los distintos países, pues en algunos casos se asocia a estudiantes que viven en un contexto marginal y de pobreza, aunque en la mayoría de los casos se hace alusión a la participación de las personas con discapacidad o necesidades educativas especiales en la escuela común. Causas como estas hacen



que se asimile y asocie el movimiento de integración con el de inclusión, a pesar de tratarse de dos enfoques bien distintos. En este sentido, Cobo y López (2012) consideran que una de las consecuencias de esta situación, es que las políticas de inclusión se consideren como una responsabilidad de la educación especial y no como un conjunto de intervenciones que afectan a todos los niveles del centro. Por tanto, como indica Muntaner (2010), es necesario tener en cuenta que tanto la inclusión como la integración suponen perspectivas distintas de análisis de la realidad y en consecuencia plantean distintos modelos de intervención, pues como señalan Cobo y López (2012) la finalidad de la inclusión es más amplia que la de la integración ya que la inclusión vela por hacer efectivo a toda la población el derecho a una educación de calidad, mientras que la aspiración de la integración es asegurar el derecho de las personas con necesidades educativas especiales a educarse en las escuelas comunes, haciendo que los colectivos que se incorporan tengan que adaptarse a la escolarización disponible, lo que favorece que los sistemas educativos se mantengan intactos. Ante este uso indiscriminado y desorden de conceptos, De la Puente (2009) se muestra optimista y considera que se puede decir que el término integración está siendo abandonado, ya que detrás del mismo subyace la idea de que la integración se orienta únicamente a alguien que ha sido excluido previamente, intentando adaptarlo a la vida de la escuela. Sin embargo, la inclusión es una iniciativa diferente que se sustenta en que la comunidad educativa acepta a todo el alumnado, sean cuales sean sus necesidades, sin plantearse ningún tipo de segregación grupal. Para este autor es importante distinguir entre el modelo de integración educativa y la propuesta de la inclusión educativa, pues aunque dichos modelos comparten aspectos comunes, no se debe producir la mera sustitución de términos, debido a que la inclusión pretende evitar los errores que se produjeron en el planteamiento de integración escolar y entre estos errores destaca los siguientes:

- a) La integración se basa en la normalización de la vida de los estudiantes con necesidades educativas especiales, para los cuales se habilitan determinados apoyos, recursos y profesionales.
- b) También la integración propone la adaptación curricular como medida de superación de las diferencias de los alumnos y alumnas especiales y supone, conceptualmente, la existencia de una anterior separación o segregación.
- c) Una parte de la población escolar que se encuentra fuera del sistema educacional regular se plantea que debe ser integrada a éste.

Oliver (1996) distinguió entre estos dos movimientos de integración e inclusión, claras diferencias entre ellos que aún permanecen vigentes (ver tabla 2):



Tabla 2: Diferencias entre integración e inclusión. Oliver (1996).

Integración		Inclusión	
Estado.	Lo que importa es dónde reciben los niños la educación.	Proceso.	Lo que importa es el proceso de cambio de las escuelas, el currículum, las organizaciones, las actitudes, etc. Para reducir las dificultades en el aprendizaje y la participación experimentados por los alumnos.
No-problemático.	Los asuntos relativos a la integración no son problemáticos y no son cuestionados.	Problemático.	La inclusión plantea cuestiones fundamentales sobre la educación en una sociedad desigual (injusta) y cómo debe proporcionarse dicha educación.
Los profesionales educativos adquieren "habilidades especiales".	La integración es sólo un problema de extender las habilidades de los profesionales hacia la práctica.	Los profesionales educativos adquieren compromiso.	La inclusión comienza con el compromiso de desarrollar servicios completamente accesibles. Aceptación de todos los alumnos valorando sus diferencias.
Aceptación y tolerancia de los niños con discapacidad.	La integración se basa en la aceptación y tolerancia de la discapacidad como una tragedia personal y como anormalidad. La integración puede ser propiciada, es conducida por profesionales.	La inclusión supone lucha, conflicto.	La inclusión se consigue con la negociación.

A la vista de todo lo expuesto, no se puede ni se debe criminalizar el proceso de integración, ya que este fenómeno supuso un gran avance en el tratamiento educativo de las personas con discapacidad hasta entonces, sirviendo para transformar la enseñanza tradicional imperante hasta ese momento, pasando de la organización de aulas con un alumnado lo más homogéneo posible, a aulas con un alumnado diversificado en las que se considera a los estudiantes de forma individual y en las que la diversidad es considerada como un reto que enriquece a todos, alumnado y profesorado (García,



2004). Y por otro lado, supuso la posibilidad de ofrecer a cada alumno considerado diferente, la oportunidad de desarrollarse en un entorno normalizado hasta donde le fuese posible según sus propias capacidades y aptitudes (González, 1995). A pesar de esto existe una evidencia, y es que bajo el fenómeno de la integración se mantiene muy presente el efecto Pigmalión y la profecía autocumplida acerca de las creencias en el rendimiento del alumnado con discapacidad.

Arnáiz (2005) por su parte, hace crítica del proceso de integración y considera que no ha cubierto en su totalidad los objetivos que se marcó, aunque haya abierto la posibilidad de que los estudiantes con necesidades educativas especiales se incorporen al sistema ordinario de educación. Al contrario, en muchas ocasiones ha supuesto y está suponiendo prácticas segregadoras que producen sentimientos de inferioridad y baja autoestima en los estudiantes con dificultades de aprendizaje o pertenencia a un grupo cultural minoritario. Por tanto, a pesar de las mejoras que supuso este fenómeno, es necesario dar un paso más, trabajar en pro de la mejora, la calidad y la justicia social. De esta manera, como señala Yadarola (2007) la inclusión se presenta como un derecho humano, por lo que se trata de un objetivo prioritario a todos los niveles y que además, se dirige a todo el alumnado y a todas las personas, pues la heterogeneidad es entendida como normal y se basa en un modelo sociocomunitario, en el que el centro educativo y la comunidad escolar están fuertemente implicados, conduciendo a la mejora de la calidad educativa en su conjunto y para todos los estudiantes. En definitiva, se trata de una organización en sí misma inclusiva, en la que todos sus miembros están capacitados para atender la diversidad. También propone un currículo común para todos en el que implícitamente vayan incorporadas esas adaptaciones, pues el currículo no debe entenderse como la posibilidad de que cada alumno aprenda cosas diferentes, sino más bien que las aprenda de diferente manera. La inclusión supone un sistema único para todos, lo que implica diseñar el currículo, las metodologías empleadas, los sistemas de enseñanza, la infraestructura y las estructuras organizacionales del sistema educativo, de modo que se adapten a la diversidad de la totalidad de la población escolar.

Para Echeita (2008) está muy claro, hablamos ahora de inclusión educativa, que se trata de algo distinto a los procesos de integración escolar al uso, que hemos visto desarrollarse en el último cuarto de siglo en distintos países y canalizado, mayoritariamente, como un asunto técnico que tiene que ver con unos pocos estudiantes que estaban fuera de los centros ordinarios o regulares del sistema, a los que se ha invitado a estar dentro, si bien bajo la perspectiva de que se *“asimilen o acomoden”* a los patrones culturales de *“la normalidad”* imperante. A la vista crítica de esta dinámica, para el autor, la inclusión educativa tiene que ser algo distinto, que supere las limitaciones inherentes a esta perspectiva.



Por todos estos motivos Arnáiz (2005) concluye que el término inclusión está siendo adoptado en el contexto internacional, con la intención de dar un paso adelante respecto a lo que ha supuesto el planteamiento integrador hasta ahora. Las razones que lo justifican consideran los siguientes aspectos:

- 1) El concepto de inclusión comunica más claramente y con mayor exactitud, que todos los niños necesitan estar incluidos en la vida educativa y social de las escuelas del barrio, y en la sociedad en general, no únicamente dentro de la escuela ordinaria.
- 2) El término integración está siendo abandonado, ya que implica que la meta es integrar en la vida escolar y comunitaria a alguien o a algún grupo que está siendo ciertamente excluido. Mientras que el objetivo básico de la inclusión es no dejar a nadie fuera de la escuela ordinaria, tanto educativa, física como socialmente.
- 3) La atención en las escuelas inclusivas se centra en cómo construir un sistema que incluya y esté estructurado para hacer frente a las necesidades de cada uno de los estudiantes. No se asume que las escuelas y aulas tradicionales, que están estructuradas para satisfacer las necesidades de los llamados “normales” o la mayoría, sean apropiadas y que cualquier estudiante deba encajar en lo que ha sido diseñado para la mayoría. Por el contrario, la integración de estos estudiantes lleva implícito que realmente estén incluidos y participen en la vida académica. De aquí, la responsabilidad del equipo docente de la escuela, ya que tiene que acomodar ésta a las necesidades de todos y cada uno de sus estudiantes.
- 4) Asimismo, hay un cambio con respecto al planteamiento de ayudar sólo a estudiantes con discapacidades. El interés se centra ahora en el apoyo a las necesidades de cada miembro de la escuela.

En definitiva, el movimiento de la inclusión implanta una fuerte crítica hacia el enfoque deficitario implícito en las prácticas de la integración escolar, considerando que en la práctica educativa, la integración genera a su vez procesos de segregación aun cuando estos hayan podido ser considerados como más sutiles. Sin lugar a dudas estamos ante una nueva transformación de la realidad escolar, un proceso de rearme ideológico y conceptual de los planteamientos de la integración escolar (Torres, 2010).



7.2. Dispersión de conceptos doctrinales y falta de concepto legal

Como mencionábamos anteriormente, el Foro Europeo de “*Educación Inclusiva de las palabras a los hechos*” (2009), afirma que desde la Convención no se define explícitamente el término educación inclusiva. Esta falta de delimitación conceptual provocará y provoca, consecuencias negativas para su implantación, como la confusión con otras prácticas como la integración o como afirman Cabero y Córdoba (2009) que el término educación inclusiva tenga diferentes interpretaciones y connotaciones en diferentes países.

Esta cuestión es reiterada por autores como Echeita y Ainscow (2011), los cuales afirman que el significado del término “*educación inclusiva*” o “*inclusión educativa*” continúa siendo confuso, llegando incluso en algunos países a pensar en la inclusión como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación, a pesar de que a escala internacional, el término es visto de manera más amplia como una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todo el alumnado.

La confusión que existe dentro de este campo es generalizada en el contexto internacional, al menos en parte, porque la idea de una educación inclusiva puede ser definida de muchas maneras (Ainscow, Farrell & Tweddle, 2000; Dyson, 2001; Echeita, 2006, 2008, Escudero y Martínez, 2011).

Para una mejor lectura, hemos elaborado una tabla resumen con algunas propuestas de definiciones acerca del proceso de educación inclusiva realizada por diferentes autores:

Tabla 3: Propuestas de definición de educación inclusiva. *Fuente propia.*

AUTORES	DEFINICIÓN DE INCLUSIÓN
Stainback y Stainback (1990).	La escuela inclusiva debe servir para ofrecer a cada estudiante la posibilidad de aprender a vivir y trabajar con sus iguales en contextos naturales, de educación integrada y comunidad, para evitar los efectos inherentes a la segregación cuando los estudiantes están en lugares separados, en aulas o centros de educación especial, para hacer lo que es justo y equitativo.
Booth y Ainscow (1998).	Es el proceso que lleva a incrementar la participación de los estudiantes y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y la comunidad.
Karagiannis, Stainback y Stainback, 1999).	Implica enfrentarse a nuevos objetivos, a nuevas actitudes, así como a nuevos desafíos en la escolarización de cada uno de los alumnos.



AUTORES	DEFINICIÓN DE INCLUSIÓN
Booth y Ainscow (2000).	Es un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas.
Parrilla (2002: 24).	<i>“Se define de múltiples formas, no existiendo un significado concreto y único del mismo, el cual se utiliza en diferentes contextos y por distintas personas para referirse a situaciones y propósitos diferentes”.</i>
Susinos (2005).	Es un modelo teórico y práctico de alcance mundial que defiende la necesidad de promover el cambio en las escuelas de forma que éstas se conviertan en escuelas para todos, escuelas en las que todos puedan participar y sean recibidos como miembros valiosos de las mismas.
UNESCO, (2005:14).	<i>“Puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender”.</i>
Blanco (2008).	Es aquella que no tiene mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo, y que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación.
Acedo (2008)	Se basa en el reconocimiento de la educación como un derecho humano que sirve de fundamento a una visión más amplia y una estrategia más comprensiva de la educación para todos. Se dirige a la diversidad y requiere entonces un cambio de concepción, una nueva pedagogía, un currículo más flexible y una organización escolar que en lugar de generar barreras para el aprendizaje, capacite y oriente a poblaciones diversas de una manera más adecuada.
Halinen y Järvinen (2008)	Su objetivo es asegurar que todos los educandos asistan juntos a la escuela, que la instrucción responda a sus necesidades individuales y que todos se sientan aceptados y reconocidos en la comunidad escolar.
UNESCO (2008)	Es un proceso que responde a las diversas necesidades de todos los estudiantes aumentando la participación en la educación, la instrucción, la cultura y la comunidad y a la vez impidiendo la segregación y la marginación en las escuelas y la sociedad en su conjunto.



AUTOR/ES	DEFINICIÓN DE INCLUSIÓN
Echeita (2008)	Un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión, aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado.
De la Puente (2009)	Es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que se debe dar respuesta en la escuela a la diversidad. El término de escuela inclusiva hace referencia a la idea de que la escuela es para todos, la educación es para todos, con independencia de las características y diferencias de cada uno, sean éstas por razón de cultura, raza, religión, lengua, capacidad, etc. Nos encontramos entonces ante una educación y una escuela de la diversidad, apreciándose ésta como un deseo de que nadie sea excluido.
Blecker y Boakes (2010).	Se define como la educación de los estudiantes con discapacidades en programas de educación general con compañeros no discapacitados.
Laluvein (2010).	No es un mecanismo para situar a los jóvenes educativamente desaventajados más bien en el sistema general que en escuelas especiales, sino que implica un modelo global de escuela enfocado a las relaciones sociales y a la producción de significado buscado a través de la negociación entre padres, profesores y niños.
Cobo y López (2012).	Son aquellas cuyo foco de atención es la transformación de los sistemas educativos y de las escuelas con el fin de que puedan atender a la diversidad de necesidades de aprendizaje del alumnado fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales. El elemento clave de su intervención no es la individualización sino la diversificación de la oferta educativa y la personalización de las experiencias comunes de aprendizaje con el objetivo de alcanzar el mayor grado posible de participación todo el alumnado sin dejar a un lado las necesidades de cada uno.

Como podemos comprobar, los diferentes autores hacen hincapié en aspectos distintos al analizar la educación inclusiva y ofrecer una definición al respecto. Así pues, observamos la reiteración en tres aspectos fundamentalmente: transformación escolar, fomento de la participación y repercusión social. En este último aspecto se da un paso más con respecto al ámbito educativo, poniendo énfasis en la repercusión que la educación inclusiva supone en la comunidad y el cambio social (Stainback y Stainback, 1990; Laluvein, 2010; Blanco, 2008; Acedo, 2008; UNESCO, 2005, 2008; Booth y Ainscow, 1998, 2000; Echeita, 2008). En nuestra opinión, esta perspectiva no sólo es mucho más ambiciosa, sino que la consideramos el fin último al que se desea llegar con la puesta en marcha de la inclusión educativa, pues supone trabajar sobre cuestiones como la justicia social y la igualdad de oportunidades ya que, como afirmaban



(Howe, 1996; Slee, 1996; Kerzner y Gartner, 1996) la filosofía de la inclusión defiende una educación eficaz para todos, en la que se deben satisfacer las necesidades de todos los estudiantes sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales (con independencia de si tienen o no discapacidad). Se trata de establecer los cimientos para que la escuela pueda educar con éxito a la diversidad de su alumnado y colaborar en la erradicación de la amplia desigualdad e injusticia social, ofreciendo calidad de vida e inclusión social.

En otros casos, como hemos comentado anteriormente, el foco de interés se mantiene circunscrito al sistema educativo y la escuela, centrando la función y el objetivo de la inclusión únicamente a la transformación del sistema educativo en aspectos como la innovación, diversificación, reestructuración, ubicación etc. (Karagiannis, Stainback y Stainback, 1999; Blecker y Boakes, 2010; Halinen y Järvinen, 2008; Cobo y López, 2012; De la Puente, 2009; Susinos, 2005).

Otro de los aspectos conflictivos de esta dispersión doctrinal y que, en nuestra opinión, provoca en cierta medida la confusión de la que venimos tratando, es que el término inclusión aparece siempre íntimamente ligado al de necesidades educativas especiales (Blanco, 2006; AA.VV., 2009). Sin embargo, esta acepción estaría más relacionada, con el concepto de integración educativa y no con el de inclusión como podemos ver a continuación. Pues para Booth (1996) la integración se concibe como un proceso consistente en responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y satisfacerlas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, así como en reducir la exclusión dentro de la educación y a partir de ella. Del mismo modo, supone cambios y modificaciones en el contenido, los métodos, las estructuras y las estrategias, con un enfoque común que abarque a todos los niños de la edad apropiada y la convicción de que incumbe al sistema oficial educar a todos los niños (UNESCO, 1994).

Es por ello, que intentando lograr una aproximación adecuada sobre qué es la educación inclusiva Echeita (2008) propone, que hablar de inclusión educativa hace referencia a un concepto y a una práctica poliédrica, en el que cada plano tiene algo de la esencia de su significado, pero que no lo agota en su totalidad. Así señala en primer lugar, que la educación inclusiva se refiere a una aspiración y a un valor igual de importante para todos los estudiantes, pero al mismo tiempo no puede perderse de vista que hay sujetos y grupos en mayor riesgo que otros a la hora de vivenciar con plenitud ese sentimiento de pertenencia, como pueden ser las niñas o las jóvenes en muchos países, o los niños con discapacidad en otros etc. Pero su papel es central en esta aspiración, pues son ellos los que nos revelan lo limitado y contradictorio de muchas de nuestras concepciones, prácticas y valores educativos. De ahí también que su presencia



en el marco de los contextos educativos que denominamos ordinarios sea determinante para que éstos puedan, si existe voluntad y determinación, innovar sus prácticas en sintonía con los valores hacia la inclusión. De ahí que la inclusión educativa deba entenderse con igual fuerza, como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante.

Por otra parte, la vida escolar en la que todo el alumnado debe sentirse incluido transcurre a través de las actividades de enseñanza y aprendizaje con sus iguales y no al margen de ellas y, porque la mejor contribución de la educación escolar a la inclusión social de cualquiera es poder alcanzar el mayor nivel de logro y de cualificación escolar posible. En este sentido trabajar para la inclusión educativa es pensar en términos de las condiciones y procesos que favorecen un aprendizaje con significado y sentido para todos (Echeita, 2008).

En el anhelo por delimitar una definición concreta sobre el proceso de inclusión, nos encontramos con opiniones contrarias a este respecto, pues la experiencia de los centros escolares que están en movimiento hacia esa meta siempre móvil, que resulta ser la inclusión educativa (Ainscow, Booth y Dyson, 2006), nos están enseñando que no tiene mucho sentido tratar de definir lo que es inclusión educativa si es con la pretensión de imponer desde fuera una definición estándar o hacer prevalecer una de las facetas anteriores. En este proceso lo relevante, en último término, es lo que cada comunidad educativa define y concreta en cada caso y cada día como inclusión, en función de su contexto, de su historia, de su cultura escolar y de sus múltiples condicionantes (económicos, políticos, culturales, etc.), cuando ello es, además, el resultado de un genuino proceso de deliberación democrática, a través del diálogo igualitario de quienes forman cada comunidad educativa comprometida (Elboj, Puigdemívol, Soler, y Valls, 2002; Nilholm, 2006).

Dicho en otros términos, esta concepción de intentar ser más inclusivos en la vida escolar no es, o no debería enfocarse por nadie, pues de lo que se trata es de búsquedas y compromisos singulares y honestos con valores democráticos y en función de las propias circunstancias. En este sentido, como señala Nilholm (2006) la pregunta de quién debe decidir y participar en cuál es la perspectiva relevante sobre qué es la inclusión educativa resulta, a la larga, más importante que la propia pregunta sobre qué es inclusión, por lo tanto, el resultado de lo que ha de ser la inclusión en cada contexto debe surgir de la participación de todos los implicados en él, aunque el resultado pueda ser diferente a la perspectiva de alguno o algunos en particular. Ello plantea algunos interrogantes importantes como el de quien puede llegar a tener más poder para imponer su interpretación al respecto, o cual es el papel de los investigadores o académicos



en este escenario, sin que su participación misma sea vista como interpretaciones correctas. Tampoco parece libre de problemas la alternativa de “*dejar solos*” en estos procesos deliberativos a los educadores, pues por la vía democrática se pueden resucitar una y otra vez la perspectiva individual de la educación especial o la educación compensatoria, cuyos negativos efectos a largo plazo sobre los estudiantes en desventaja está documentada y es la que precisamente, se pretende cambiar a través de la inclusión educativa (UNESCO, 2003, 2005; Echeita, 2006). Según este planteamiento, se reafirma en la idea expuesta por Parrilla (2002) en la que se deja abierta su definición al contexto, personas y propósitos concretos, aunque para nosotros esta cuestión puede resultar problemática pues por un lado, no acotar o delimitar unos parámetros fijos que establezcan qué es inclusión puede llevar a confusión y mala praxis amparados bajo una idea ambigua de inclusión. Y por otro lado, consideramos que la ausencia de una definición al respecto provoca que no se dote de carácter científico y rigurosidad este proceso. Con lo cual, como consecuencia de estas circunstancias se produciría una situación de desigualdad, pues se establecerían diferentes niveles de inclusión en función del tratamiento de la materia que considere el centro académico.

Dentro de la amplitud de significados que hemos podido comprobar, algunas ideas sobre la educación inclusiva han ido aportando ciertos consensos, tal y como aparecen en algunas propuestas como la de Bristol City Council (2003) en la que sostienen varios puntos de vista interesantes. Primero, considera la educación inclusiva un proceso por el cual, todos los que proveen educación, en cualquier ámbito a lo largo de la vida, desarrollan una cultura, política y prácticas incluyentes de todos los sujetos. En segundo lugar, entiende que en las instituciones inclusivas importa el aprendizaje, los resultados, las actitudes y el bienestar de los aprendices. Engendrando un sentido de comunidad y pertenencia y ofreciendo nuevas oportunidades a los estudiantes que hayan experimentado dificultades en sus aprendizajes. Lo que supone tomar en consideración las experiencias y necesidades de todos. En definitiva, entiende que la educación inclusiva se refiere a la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes sin distinción, incluyendo el bajo rendimiento y la exclusión de grupos con historias de marginación y desventaja. De manera que se realizarán acciones de afirmación positiva y se dispondrá de recursos para garantizar los derechos que les corresponden.

Por otro lado, en el portal de la UNESCO (2011), se afirma que a inclusión es un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado. Es fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades y está relacionado con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados.



Y por su parte, el Centro de Estudios sobre Inclusión Educativa del Reino Unido –CSIE (2011)–, hace explícita una concepción similar a las dos anteriores y enuncia de forma más específica, además, una serie de asuntos relevantes con los que guarda relación. En concreto, el desarrollo de centros inclusivos donde se superen las barreras contra la inclusión y se combata sistemáticamente la exclusión, la competitividad y los privilegios educativos; la activación de políticas, de reformas y apoyos que contribuyan a que los centros escolares acometan las transformaciones necesarias para responder a la diversidad del alumnado con modelos y estrategias sociales de actuación, superando modelos clínicos o médicos que todavía persisten.

Ainscow (2003); Ainscow, Booth y Dyson (2006); Ainscow y Miles (2008,); Giné (2009) y Echeita y Ainscow (2011) identifican cuatro elementos cuya presencia es recurrente en todas las definiciones de educación inclusiva, que son:

- 1) La inclusión es un proceso. Es decir, no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos y asunto terminado. En la práctica, la labor nunca finaliza pues la inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad.
- 2) La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras. Supone la recopilación y evaluación de la información de fuentes muy diversas con el objeto de planificar mejoras en las políticas y las prácticas inclusivas.
- 3) La inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todo el alumnado. Se refiere al lugar en donde los estudiantes aprenden, a la calidad de las experiencias cuando se encuentran en la escuela y a los resultados escolares a lo largo del programa escolar.
- 4) La inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de estudiantes en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo.

De la misma forma y a modo de síntesis, exponemos la siguiente tabla, (Tabla 4) de Booth, Nes y Stromstad (2003) en la que han resumido las principales dimensiones o lecturas que subyacen a la aspiración de una educación más inclusiva y que nos permite apreciar la amplitud de un marco de acción que sobrepasa, como venimos diciendo, el marco estrecho de la educación especial y con el que sin embargo, creemos que es más probable que los estudiantes con discapacidad encuentren la respuesta educativa que necesitan para alcanzar esa vida de calidad que en todo momento estamos tomando como meta de sus aspiraciones.



Tabla 4. Delimitación conceptual de educación inclusiva.

Inclusión significa:	Consecuencias:
Diversidad y, por lo tanto:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La inclusión no tiene que ver con ningún grupo de alumnos en particular, pero les concierne a todos los alumnos en la escuela. ▪ La diversidad es un valor. ▪ Hay que minimizar la categorización.
Aprendizaje y participación y, por lo tanto:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Implica remover las barreras para el aprendizaje y la participación que afectan al profesorado tanto como a los alumnos. ▪ Supone la participación en la vida académica, social y cultural de la comunidad a la que pertenece la escuela local. ▪ Implica el derecho de todos los estudiantes a aprender.
Democracia y, por lo tanto:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Todas las voces deberían ser oídas. ▪ La colaboración es esencial en todos los niveles.
La escuela como totalidad y, por lo tanto:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las barreras para el aprendizaje y la participación aparecen en todos los aspectos de la escuela. ▪ No deberían ser consideradas las primeras aquellas que existen dentro de los aprendices individuales. ▪ Todos son aprendices: profesores, miembros de la administración y los servicios, estudiantes y miembros de la comunidad. ▪ Inclusión no es sólo acerca de las prácticas escolares, sino también respecto a la cultura y a las políticas de las instituciones educativas en todos los niveles del sistema. ▪ Es la escuela como sistema la que tiene que cambiar.
Un proceso que afecta a la sociedad en su conjunto y, por lo tanto:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La inclusión y la exclusión educativa están relacionadas con la justicia para todos en la sociedad. ▪ Es una cuestión política y, por lo tanto, conflictiva. ▪ Es un proceso continuo, no un estado que pueda ser alcanzado, ni un certificado que una vez que se adquiere no se puede perder.
<p><i>Fuente: Booth, Nes y Stromstad (2003: 168).</i></p>	



7.3. Una propuesta de definición como punto de partida

Tras todo lo visto hasta ahora acerca de la aproximación definatoria del proceso de inclusión educativa, resulta complicado e incluso incierto ofrecer una propuesta de definición al respecto, pues como ya hemos podido comprobar, la diversidad de acepciones e incluso la problemática que puede suscitar el establecimiento de una definición concreta, puede ser nuevamente motivo de controversia. A pesar de ello, consideramos que existe una necesidad manifiesta de ofrecer una definición concreta y consensuada para la comunidad científica, educativa y legislativa, que al menos pueda contribuir a marcar unos parámetros de actuación fijos, pues es evidente que otro de los obstáculos que impide el desarrollo adecuado de la inclusión, es la falta de un concepto legal sobre educación inclusiva, lo que provoca que se produzcan arbitrariedades en las actuaciones e incluso se incurra en la mala praxis, amparados en la anarquía conceptual y la autonomía pedagógica en la que se encuentra este proceso. De ahí que demandamos la urgencia de ofrecer una concepción reglamentaria que de rigor y carácter científico al proceso de inclusión. Y es por ello, que tras la revisión doctrinal y tomando como referencia algunas de las propuestas anteriormente mencionadas, nos disponemos a ofrecer una propuesta conceptual sobre educación inclusiva y que a nuestro parecer recoge los principales elementos que la integran, así como las premisas fundamentales de lo que debe considerarse la educación inclusiva y ante eso proponemos la siguiente:

“La educación inclusiva es un proceso pedagógico y ético, orientado al logro de una estructura social justa, lo que supone ofrecer a todas las personas sin distinción, un tratamiento educativo equitativo y adecuado a sus características personales de diversa índole, actuando conforme al derecho a la educación”.

Nuestra propuesta conceptual se argumenta desde tres pilares fundamentales interrelacionados sobre los que nos detendremos a continuación.

En primer lugar, entendemos que la educación inclusiva forma parte de un proceso pedagógico, pues el objetivo es trabajar sobre el fenómeno educativo en su totalidad, a nivel individual y global. La intención es organizar el sistema de forma que repercuta en un desarrollo social que garantice la justicia y equidad, la no discriminación y la igualdad de oportunidades. De esta forma, se contribuye al logro de determinados fines sociales sobre los que tiene responsabilidad la educación como principal agente de socialización y en cuyo caso, se corresponden con los propios de un modelo social basado en los derechos humanos.



Por otro lado, consideramos necesario resaltar la relevancia de los aspectos personales y éticos para el desarrollo de la inclusión. Pues sólo desde la puesta en marcha de un cambio doctrinal e ideológico, en relación a la concepción que tenemos de las personas con discapacidad, basado en una serie de principios deontológicos, podremos generar un verdadero proceso de inclusión educativa.

Para concluir, no queríamos pasar por alto en nuestra propuesta conceptual, una cuestión, a nuestro parecer fundamental, y es que, con independencia de cuestiones pedagógicas, personales y morales, se trata de garantizar un derecho, el derecho a la educación, el cual supone y lleva implícito el derecho a la educación inclusiva.

CAPÍTULO III

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL ACTUAL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

1. Introducción

Una vez expuestas las cuestiones más básicas que dan forma al proceso de inclusión educativa, el objetivo de este capítulo es realizar un análisis de nuestro sistema educativo actual y detectar los principales problemas para desarrollar y poner en marcha el modelo de inclusión, por el que se aboga desde organismos y normativas nacionales e internacionales, así como por los teóricos expertos en la materia. De esta manera, a través del recorrido por la legislación educativa que rige nuestro sistema, abordaremos las cuestiones referidas a igualdad de oportunidades, atención a la diversidad e inclusión expuestas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) así como en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Los motivos por los que nos centramos en dicha normativa son varios: en primer lugar, se trata de las leyes educativas más actuales que conforman nuestro sistema educativo. En segundo lugar, la LOMCE a pesar de mantener gran parte de las propuestas de la LOE, fundamentalmente en materia de atención a la diversidad objeto de nuestro interés, incorpora aspectos innovadores que en cierta medida pueden incidir de forma contraria a los preceptos de la educación inclusiva. Y, en tercer lugar, porque ambas leyes y concretamente la LOMCE, se refieren a la inclusión como uno de sus parámetros de actuación, por tanto, nos interesa conocer hasta qué punto esta cuestión se corresponde y atiende en el desarrollo de sus artículos, pues con el análisis de los capítulos anteriores ya tenemos nociones para saber en qué consiste la educación inclusiva y cuando se actúa en su contra.

Otra de las partes importantes de este capítulo trata sobre el análisis de las medidas de atención a la diversidad de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Elegida entre el resto de comunidades por ser la realidad educativa que conocemos y sobre la que se



extiende nuestro desarrollo profesional. Así pues, trabajaremos este aspecto a través de las Instrucciones de 22 de junio de 2015 de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. Pues se trata del documento más actualizado en la materia objeto de nuestro interés y el que recoge todas las actuaciones referidas al alumnado con discapacidad o necesidades educativas especiales en nuestra Comunidad Autónoma. Ya que la finalidad es comprobar si realmente dichas medidas y propuestas atienden a la diversidad de alumnado desde los parámetros de inclusión que marcan las leyes y la doctrina. Así pues, los resultados de dicho análisis se contrastarán con las investigaciones realizadas sobre la materia en localidades como Madrid, Sevilla o Murcia, pues sus objetos de investigación y resultados, nos resultan de gran interés y completan nuestro trabajo.

2. Análisis del sistema educativo actual regulado en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

Conscientes del panorama educativo actual en nuestro país, al encontrarnos en una coyuntura en la que se extingue una ley educativa en vigor desde 2006 (LOE) y la implantación de una nueva legislación educativa promulgada en 2013 (LOMCE), nos vemos obligados a tratar ambas leyes pues se están encontrando en el tiempo de ejecución y en algunas cuestiones la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) mantiene determinados preceptos de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Por otro lado, para hablar del modelo educativo actual consideramos que debemos tener visión de futuro y analizarlo perspectiva, determinando cuál es el modelo educativo en el que nos encontramos y qué necesitamos cambiar o mejorar para avanzar hacia el modelo que se tiende en el futuro, el cual está basado en la inclusión como pilar de actuación fundamental.

Así pues, comenzaremos abordando el presente y para ello analizaremos en primer lugar la LOE, centrándonos en aquellas cuestiones referidas a la inclusión y atención a la diversidad por considerarlas el centro de interés de este trabajo. Y tras ésta, describiremos algunas de las cuestiones más relevantes de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) en torno al tratamiento educativo del alumnado con discapacidad, así como su planteamiento ante la inclusión educativa, valorando de esta manera los aspectos positivos y críticos de cada una de ellas, atendiendo a los preceptos de la inclusión que hemos visto hasta ahora.



Dentro de este análisis comparativo y valoración crítica, consideramos importante comenzar conociendo su preámbulo, pues en él se impregna el sentido y la razón de ser de las leyes que a continuación vamos a tratar. Por tanto, en un intento de ser coherentes con nuestro objeto de estudio reflexionaremos sobre sus presupuestos con respecto a la inclusión de los estudiantes con discapacidad, la equidad, atención a la diversidad etc.

2.1. Valoración crítica de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE)

Así pues, en el preámbulo que antecede al desarrollo de la LOE, se habla que, en cada fase de su evolución, los sistemas educativos han tenido que responder a unos retos prioritarios, de manera que en el siglo XXI la 47.^a Conferencia Internacional de Educación convocada por la UNESCO (2004), demostraba la misma inquietud, poniendo de manifiesto la vigencia del desafío planteado en la década precedente. Si en 1990 eran los responsables de los países más desarrollados quienes llamaban la atención acerca de la necesidad de combinar calidad con equidad en la oferta educativa, en 2004 eran los de un número mucho más amplio de Estados, de características y niveles de desarrollo muy diversos, quienes se planteaban la misma cuestión. Por tanto, lograr que todos los ciudadanos puedan recibir una educación y una formación de calidad, sin que ese bien quede limitado solamente a algunas personas o sectores sociales, resulta acuciante en el momento actual.

De esta manera, la LOE sigue la tradición de otras leyes educativas como la Ley 14/1970, General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa, y la Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación, al considerar el servicio público de la educación como un servicio esencial de la comunidad, que debe hacer que la educación escolar sea asequible a todas las personas, sin distinción de ninguna clase, en condiciones de igualdad de oportunidades, con garantía de regularidad y continuidad y adaptada progresivamente a los cambios sociales.

En los comienzos del siglo XXI, la sociedad española tiene la convicción de que es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también que ese beneficio debe llegar a todos los jóvenes sin exclusiones. Como se ha subrayado en muchas ocasiones, hoy en día se considera que la calidad y la equidad son dos principios indisociables y en esta línea, algunas evaluaciones internacionales recientes, han puesto claramente de manifiesto que es posible combinar calidad y equidad y que no deben considerarse objetivos contrapuestos.



Entre los principios fundamentales que presiden esta ley (LOE) el primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos, en todos los niveles del sistema educativo y hace una mención a garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados. En el segundo de sus principios dirigido a la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir el doble objetivo de calidad y equidad, destaca la necesidad de atender a la diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y las dificultades que esa diversidad genera. Por tanto, la LOE plantea que para conseguir que estos principios se conviertan en realidad hay que actuar en varias direcciones. Una de ellas orientada a una cuestión muy interesante de cara al desarrollo del modelo social de la discapacidad al que aspiramos, ya que trata de proporcionar conocimientos y competencias básicas que resultan necesarias para la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social. Y por otro lado, propone la necesidad de actuar conforme a las distintas leyes que marcan las directrices educativas y en cuyo sentido echamos en falta entre su articulado una mención a la Convención Internacional de los Derechos de las personas con discapacidad (2006), la cual establece en su artículo 24 una serie de consideraciones en torno a la escolaridad de los estudiantes con discapacidad en condiciones de inclusión. En este sentido, entendemos que esta ausencia en la ley educativa, viene provocada porque, a pesar de que la Convención tiene su origen en 2006, esta no fue ratificada por España hasta 2008, dos años más tarde la promulgación de la LOE.

Siguiendo con el análisis de la LOE, al abordar el resumen de cómo está estructurada esta ley destacan varias cuestiones interesantes:

En primer lugar, el título preliminar, concretamente en el capítulo I dedicado a los principios y fines de la educación, el legislador resalta que en un lugar destacado aparece formulado el principio fundamental de la calidad de la educación para todo el alumnado, en condiciones de equidad y con garantía de igualdad de oportunidades. Siendo la participación de la comunidad educativa y el esfuerzo compartido que debe realizar el alumnado, las familias, el profesorado, los centros, las Administraciones, las instituciones y la sociedad en su conjunto, el complemento necesario para asegurar una educación de calidad con equidad.

En segundo lugar, el capítulo II que rige la estructura de las enseñanzas nos plantea una cuestión de interés. Por un lado, el artículo 3.8 incide en que todas las enseñanzas se adaptarán al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y garantizará el acceso, la permanencia y la progresión de este alumnado en el sistema educativo.



Más adelante incide sobre esta cuestión el artículo 4.3 referido a las enseñanzas básicas, concretando que la atención a la diversidad se adoptará como principio fundamental.

Intentando lograr un mayor nivel de concreción y detalle de dicha ley, dirigimos el foco de atención al título I referido a las enseñanzas y su ordenación y en el capítulo II de educación primaria, destaca el énfasis puesto de manifiesto nuevamente, en la atención a la diversidad del alumnado y en la prevención de las dificultades de aprendizaje, actuando tan pronto como éstas se detecten.

Llegados al capítulo II referido a la etapa de secundaria, estas cuestiones se van volviendo más concretas, pues comienza recordando que esta etapa se debe organizar de acuerdo con los principios de educación común y atención a la diversidad e indica que, en primer lugar, corresponde a las Administraciones educativas regular las medidas de atención a la diversidad. En segundo lugar, especifica de qué medidas se trata (adaptaciones del currículo, integración de materias en ámbitos, agrupamientos flexibles, desdoblamiento de grupos, oferta de materias optativas, programas de refuerzo y programas de tratamiento personalizado). Y por último, recuerda la autonomía del centro para organizarlas, teniendo muy presente que no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación para el logro de los objetivos y titulación. Concreta en este punto el artículo 26 de principios pedagógicos, que corresponde a la Administración educativa regular soluciones específicas para la atención de los estudiantes con discapacidad, entre otras necesidades específicas de apoyo educativo (en adelante, NEAE).

Pero lo relevante se sitúa conforme avanzamos en las siguientes etapas educativas, como es el caso del Bachillerato, cuyas referencias en cuanto a atención a la diversidad se diluyen, quedando limitadas a la mención de uno de sus objetivos, concretamente al objetivo 33.c, que se refiere a que hay que valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad.

A este respecto, consideramos que la ley a pesar de sus avances y aportaciones en la materia de la atención a la diversidad, no apuesta por este aspecto como un principio fundamental que rijan toda la etapa académica del alumnado de forma transversal. Todo lo contrario, se excede en prudencia y pierde fuerza conforme se acaba la obligatoriedad educativa, como si en las etapas postobligatorias los estudiantes dejaran de tener necesidades de apoyos o ya no fuesen personas de pleno derecho ante estos requerimientos.

Siguiendo con el análisis de la ley orgánica (LOE) y centrados en el objetivo de garantizar la equidad, el título II en su capítulo I alumnado con necesidad específica



de apoyo educativo, contempla que corresponde a las Administraciones educativas disponer y asegurar los medios y recursos necesarios para atender al alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo, especificando que dicha atención se regirá por los principios de normalización e inclusión. Asimismo, dicha responsabilidad engloba: la dotación de profesorado cualificado, de medios y recursos necesarios, contar con la organización y adaptaciones y formación del profesorado y profesionales que inter vengan en este proceso.

Es importante destacar una cuestión presente en el artículo 71.4 referida a la escolarización, en concreto al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Donde manifiesta que corresponde a las Administraciones educativas garantizar la escolarización, regular y asegurar la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos de este alumnado. Y en el caso del alumnado con necesidades educativas especiales, dicha escolarización está regida por el artículo 74.1 de la sección primera e indica que:

“La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios”.

De la misma forma, el artículo 74.3 expone que al finalizar cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos y alumnas, permitiendo según éstos, modificar el plan de actuación, así como la modalidad de escolarización. Y concluye el artículo 74.5 declarando que:

“Corresponde asimismo a las Administraciones educativas favorecer que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda continuar su escolarización de manera adecuada en las enseñanzas postobligatorias, así como adaptar las condiciones de realización de las pruebas establecidas en esta Ley para aquellas personas con discapacidad que así lo requieran.”

Por último, expone que la adecuada respuesta educativa a todo el alumnado se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor



cohesión social. Por tanto, se considera la atención a la diversidad una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los estudiantes. Es decir, trata de contemplar la atención a la diversidad del alumnado como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos.

Con este planteamiento que ofrece la LOE hacia el tratamiento educativo de las personas con discapacidad y la atención a la diversidad, podemos decir que se produce un gran avance legislativo, quedando de manifiesto el interés por trabajar a favor de la calidad y equidad como un todo, aunque como veremos en el desarrollo de este capítulo, las dificultades y prácticas excluyentes en el desarrollo de la misma siguen vigentes (ver ANEXO I: cuadro comparativo de LOE y LOMCE). De manera que queda claro que la legislación educativa en nuestro país ha realizado grandes avances en este aspecto en las últimas décadas, un avance que resulta necesario continuar impulsando.

2.2. Valoración crítica de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

A continuación, y siguiendo la estructura planteada al inicio de este apartado, analizaremos lo expuesto en el preámbulo de la LOMCE en cuyas primeras líneas se fija el deseo de que todos y cada uno de los estudiantes sean objeto de atención en la búsqueda de desarrollo del talento, de manera que convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos.

Según manifiesta, la lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y enfatiza en los estudiantes con problemas de rendimiento, los cuales deben contar con programas específicos que mejoren sus posibilidades de continuar en el sistema. Para ello señala que el reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para que todo el alumnado pueda adquirir y expresar sus talentos, en definitiva, el compromiso con una educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social.

Para la LOMCE, solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno desarrolle el máximo de sus potencialidades. Y concretamente, solo desde la calidad se podrá hacer efectivo el mandato del artículo 27.2 de la Constitución española: *«La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales»*.



De manera que la LOMCE considera que equidad y calidad son dos caras de una misma moneda, pues no es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad eliminar cualquier atisbo de desigualdad. En este sentido destaca que no hay mayor falta de equidad que la de un sistema que iguale en la desidia o en la mediocridad y es que no basta con la escolarización para atender el derecho a la educación, pues la calidad es un elemento constituyente de ese derecho.

Esta premisa desentona, en cierta medida, con lo reflejado durante el desarrollo de la misma, al abogar por la competitividad, la exigencia en el cumplimiento de los parámetros de calidad expuestos por los organismos internacionales y la importancia absoluta del conocimiento, como medio para combatir la pobreza. Y es que, para la LOMCE, la educación es el motor que promueve el bienestar de un país, pues el nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de competir con éxito en el ámbito del panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Por tanto, mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por un futuro mejor. Con lo cual, la principal amenaza a la que se enfrentan las sociedades desarrolladas, es la fractura del conocimiento, esto es, la fractura entre los que disponen de los conocimientos, competencias y habilidades para aprender y hacer y los que quedan excluidos. La presente ley (LOMCE) orienta la escuela al servicio de una sociedad que no puede asumir como normal o estructural, que una parte importante de sus estudiantes abandonen las aulas antes de disponer de los conocimientos, competencias y habilidades básicas, o que su nivel formativo esté muy por debajo de los estándares de calidad internacionales. Por tanto, la LOMCE aboga por la necesidad de una reforma “*sensata*” y “*práctica*”, que permita desarrollar al máximo el potencial de cada estudiante, ya que circunstancias de desempleo o trabajos de limitado valor añadido, en la economía actual cada vez más global y más exigente en la formación de trabajadores y empresarios, se convierten en una lacra que limita las posibilidades de movilidad social, cuando no conducen a la inasumible transmisión de la pobreza.

Sobre la importancia de los resultados, el rendimiento y los estándares de calidad, la LOMCE establece por un lado, que el sistema actual no permite progresar hacia una mejora de la calidad educativa, como ponen en evidencia los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas de evaluación internacionales como PISA (Programme for International Student Assessment), las elevadas tasas de abandono temprano de la educación y la formación, así como el reducido número de estudiantes que alcanza la excelencia. Y por otro lado, alude a los cinco objetivos de la Estrategia de la Unión Europea para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador para el horizonte 2020 en materia de empleo, innovación, educación, integración social y ha cuantificado los



objetivos educativos que debe conseguir la Unión Europea para mejorar los niveles de educación y entre ellos, en el año 2020 la Unión Europea deberá reducir el abandono escolar a menos de un 10% y, como mínimo, al menos el 40% de la población de entre 30 y 34 años deberá haber finalizado sus estudios de formación superior o equivalente.

Pero de acuerdo con la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020, aprobada en 2010 por la Comisión Europea, esta mejora en los niveles de educación debe dirigirse también a las personas con discapacidad, a quienes se les habrá de garantizar una educación y una formación inclusivas y de calidad en el marco de la iniciativa “*Juventud en movimiento*”, planteada por la propia Estrategia Europea para un crecimiento inteligente. A tal fin, se tomará como marco orientador y de referencia necesaria, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por las Naciones Unidas en diciembre de 2006, vigente y plenamente aplicable en España desde mayo de 2008.

En cuanto a esta idea reiterada e insistente en la LOMCE sobre la importancia de los estándares de calidad, el rendimiento y los resultados etc., Apple (2002) considera que la fiebre actual por la calidad, la elevación de niveles y los rankings, la eficacia y la productividad, y el valor estratégico del conocimiento y las acreditaciones, ha dado motivos sobrados a críticas severas del énfasis obsesivo en los resultados y en los rendimientos escolares, que aunque bien justificadas en esos términos, no deberían pasar por alto otras cuestiones que ciertamente también importan. Sobre esta idea, pero valorándola como un aspecto positivo en su totalidad, Echeita y Ainscow (2011) inciden en su relevancia y consideran que uno de los puntos fuerte de apoyo para la puesta en marcha de actuaciones incluyentes, lo aportan las evidencias que se utilizan para medir el rendimiento educativo. Esta idea les ha llevado a ambos autores a concluir que dentro de los sistemas educativos, “*lo que se mide, se lleva a cabo*”, por tanto, los datos son necesarios a fin de supervisar el progreso de los niños, evaluar el impacto de las intervenciones, examinar el grado de efectividad de las políticas y de los procesos, planificar nuevas iniciativas, etc. Por tanto, los datos pueden ser vistos también como un componente esencial para el progreso continuo hacia mayores niveles de inclusión educativa. De acuerdo con esta idea, lo que para nosotros es preocupante es el modo en el que estas cuestiones están planteadas en la LOMCE, pues suponen trabajar en detrimento precisamente de la inclusión, todo lo contrario, a lo que proponen los autores citados anteriormente, Echeita y Ainscow (2011). Lo cierto es que, sobre los parámetros de mejora de resultados y competitividad, surge la propuesta de esta ley educativa (LOMCE), basada la necesidad de dar respuesta a problemas concretos que están suponiendo un lastre para la equidad social y la competitividad del país, primando la consecución de un marco de estabilidad y evitando situaciones extraordinarias como las vividas en nuestro sistema educativo en los últimos años. Y para ello, España mira



a los estudios internacionales que ponen de manifiesto que los países que han mejorado de forma relativamente rápida la calidad de sus sistemas educativos han implantado medidas relacionadas con la simplificación del currículo y el refuerzo de los conocimientos instrumentales, especialización en los centros docentes, la exigencia a estudiantes, profesores y centros de la rendición de cuentas, y el incentivo del esfuerzo. De este modo, intenta los principales objetivos que persigue la reforma educativa son: reducir la tasa de abandono temprano de la educación; mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, tanto en la tasa comparativa de estudiantes excelentes, como en la de titulados en Educación Secundaria Obligatoria; mejorar la empleabilidad y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes. Pero para conseguir estos objetivos, propone actuar conforme a unos principios sobre los cuales pivota la reforma y son: el aumento de la autonomía de centros; el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros; las evaluaciones externas de fin de etapa; la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias.

Otra de las novedades más controvertidas de la LOMCE, son las evaluaciones externas de fin de etapa, una de las medidas llamadas a mejorar de manera más directa la calidad del sistema educativo y que la ley apoya bajo las premisas de carácter formativo y diagnóstico. Por un lado, deben servir para garantizar que todos los estudiantes alcancen los niveles de aprendizaje adecuados para el normal desenvolvimiento de la vida personal y profesional conforme el título pretendido. Y, además, deben permitir orientar a los estudiantes en sus decisiones escolares de acuerdo con los conocimientos y competencias que realmente posean. En definitiva, la ley contempla que el objetivo de esta evaluación es la mejora del aprendizaje del alumnado, de las medidas de gestión de los centros y de las políticas de las Administraciones. Esta idea viene avalada por una serie de presupuestos de la LOMCE, que indican que las rigideces del sistema, conducen a la exclusión de los estudiantes cuyas expectativas no se adecuan al marco establecido. En cambio, la posibilidad de elegir entre distintas trayectorias les garantiza una más fácil permanencia en el sistema educativo y, en consecuencia, mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional. La flexibilización de las trayectorias, de forma que cada estudiante pueda desarrollar todo su potencial, se concreta en el desarrollo de programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento en el segundo y el tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria, la Formación Profesional Básica, la anticipación de los itinerarios hacia Bachillerato y Formación Profesional, y la transformación del actual cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria en un curso fundamentalmente propedéutico y con dos trayectorias bien diferenciadas. Esta diversificación permitirá que el estudiante reciba una atención personalizada para que se oriente hacia la vía educativa que mejor se adapte a sus necesidades y aspiraciones, lo que debe favorecer su progresión en el sistema educativo.



Del análisis y valoración de la LOMCE, se hace necesario destacar dos ámbitos sobre los que la ley hace especial incidencia, con vistas a la transformación del sistema educativo: las tecnologías de la información y la comunicación y el fomento del plurilingüismo.

En el caso de las tecnologías de la información y la comunicación, la LOMCE establece que la incorporación al sistema educativo de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC), tendrá en cuenta los principios de diseño para todas las personas y accesibilidad universal. Permitirá personalizar la educación y adaptarla a las necesidades y al ritmo de cada alumno, sirviendo de esta forma al refuerzo y apoyo en los casos de bajo rendimiento y a que los estudiantes con motivación puedan acceder, de acuerdo con su capacidad, a los recursos educativos que ofrecen ya muchas instituciones en los planos nacional e internacional.

Por otro lado, el fomento del plurilingüismo se ha convertido en una prioridad en la educación según establece la LOMCE. De ahí que se apoye esta cuestión redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera.

Llegados a este punto y para una mejor comprensión de las características de ambas leyes educativas en materia de inclusión y atención a la diversidad, proponemos nuevamente, la lectura del cuadro resumen comparativo de ambas leyes situado en el ANEXO I: cuadro comparativo de LOE y LOMCE.

Asimismo, con todo lo dicho hasta ahora acerca de las propuestas de la LOMCE, a continuación, expondremos algunas de las críticas más relevantes que desde el movimiento asociativo y diversos teóricos, se realizan acerca de esta ley educativa en vigor en nuestro país. El motivo de centrarnos en las críticas vertidas sobre esta Ley se debe por un lado, a que nos resulta llamativo que en los años de su redacción y posterior publicación ya se encontraba la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad ratificada por nuestro país (2008), por tanto en sus planteamientos deberían estar incluidos los preceptos de este tratado, recogidos fundamentalmente en su artículo 24 en materia de educación inclusiva y por otro lado, por ser la ley educativa actual que rige nuestro sistema educativo.

De esta manera, en 2013 la Federación Española de Asociaciones Pro Subnormales (FEAPS), ahora llamado Plena inclusión, publica el 9 de septiembre de 2013 en su pá-



gina web, una nota de prensa donde propone mejorar la LOMCE para garantizar una educación más inclusiva y en ella Alonso, colaboradora de la Red de Juristas de FEAPS, afirma que en el Proyecto de Ley de la LOMCE no se cumple con la obligación que tiene España de adaptar la legislación española a la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad. No se hizo en la Ley 26/2011 de adaptación, que dejó al margen el tema de la educación, y nuevamente no se está haciendo en este proyecto de ley, que es posterior al examen que de nuestro país hizo el Comité Internacional de la ONU de seguimiento de la Convención y en el que concluyó su informe señalando los cambios que deben afrontarse en nuestro sistema educativo para cumplir con la misma. De esta manera, FEAPS transmitió al Gobierno una serie de propuestas de mejora (a la LOMCE), a través del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) y en este documento se hace especial hincapié a tres aspectos:

- 1) FEAPS advierte que el proyecto de Ley de LOMCE, no hace mención alguna a la necesidad de realizar ajustes razonables en función de las necesidades individuales de cada escolar, y facilitar de este modo medidas de apoyo personalizadas y efectivas que fomenten el máximo desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión. Estos ajustes razonables permitirían a los estudiantes con discapacidad intelectual o del desarrollo, que cursan estudios en centros ordinarios, poder potenciar al máximo posible sus capacidades.
- 2) FEAPS solicita la eliminación de la posibilidad de que los centros ordinarios puedan priorizar el criterio del rendimiento académico en sus solicitudes de admisión de estudiantes (aspecto que puede suponer hasta un 20% de la puntuación) ya que esto puede dar lugar a que exista una renuncia a incluir a los estudiantes con discapacidad y a que se expulse a los que es difícil educar, afianzando con ello la discriminación y la situación de marginación social en la que se encuentran generalmente estas personas.
- 3) Asimismo, Alonso, jurista de FEAPS, afirma que: *“las CCAA que tienen competencias de desarrollo y ejecución en materia educativa desconocen la convención y siguen aplicando unos procedimientos que no se ajustan a la misma (y ni siquiera a los principios de nuestra Ley Orgánica de Educación). En la práctica, están impidiendo que los alumnos con discapacidad sean educados en igualdad de condiciones, con libertad de elección y con los apoyos personalizados que necesitan para garantizar su formación efectiva”*.



Por último, la asesora jurídica de FEAPS, de Araoz (2013) considera las premisas de la LOMCE sobre calidad y resultados, una cuestión discriminatoria que conlleva una mayor estigmatización de las personas con discapacidad, porque eso hará que no les quieran en determinados colegios porque bajan la media o no permitan que se alcancen determinados tipos de resultados. Por tanto, queda claro que esta ley no introduce cambios estructurales que permitan que haya unos avances significativos en materia de inclusión y en nuestra opinión, omiten con ello, los planteamientos de la Convención de los derechos de las personas con discapacidad cuyo cumplimiento es obligado en nuestro país desde la ratificación de la misma en 2008.

Desde el CERMI, a fecha de 18 de diciembre de 2013, se pide a la Defensora del Pueblo que su institución plantee recurso de inconstitucionalidad ante el Tribunal Constitucional contra la LOMCE, por no garantizar la educación inclusiva con apoyos del alumnado con discapacidad, a que obliga la Constitución y los tratados internacionales de derechos humanos de los que España es parte. Así pues, en un escrito el CERMI expone los argumentos jurídico-constitucionales que a su juicio fundamentan la necesidad de interponer el recurso de inconstitucionalidad, ya que la LOMCE no ha dado cumplimiento al bloque de constitucionalidad que se deriva de la ratificación por España de la Convención internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

A pesar de las demandas del movimiento social de la discapacidad a lo largo de la tramitación de la iniciativa normativa, la ley finalmente aprobada por el Parlamento entra en conflicto claro con los mandatos de educación inclusiva contenidos en el tratado de derechos humanos de la discapacidad de Naciones Unidas. Para el CERMI, la LOMCE no apuesta por la educación inclusiva, saltándose así las normas más importantes y de alcance internacional, de Derechos Humanos, como la Convención de la ONU sobre Discapacidad. De la misma forma considera que esta ley es una oportunidad perdida, en la que los estudiantes con discapacidad siguen estando segregados y faltos de apoyos, pues la supuesta calidad de esta ley se basa sobre todo en resultados. Según Pérez Bueno (2013), presidente del CERMI Estatal, *“la Convención no puede ser sólo invocada para citarla en el preámbulo, eso tiene unas consecuencias prácticas que se han ignorado”*.

Desde la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), Ruiz (2013) Directora de Educación, Empleo y Promoción Cultural de la ONCE, considera que la LOMCE lo basa todo en resultados académicos y considera que esa cuestión aplicada a la discapacidad es un tanto complicada, no porque las personas con discapacidad no puedan obtener buenos resultados sino porque a veces es más complicado o necesitan



más tiempo. Considera, por tanto, que el planteamiento que se va a hacer complica la visión de los centros, porque si al final todo se reduce a resultados y los estudiantes con discapacidad son una carga para los centros, se van a producir ciertas dificultades, ya que basar la calidad únicamente en resultados resta oportunidades a las personas con discapacidad y además apunta, que la calidad y sus vertientes abren la puerta a la segregación y por tanto es un paso atrás.

La cuestión del bilingüismo también ha provocado reacciones desde el movimiento asociativo. Una de ellas fue expuesta en las conclusiones del tercer Seminario “*Hacia un modelo eficaz de educación inclusiva*” organizado por CERMI Madrid en 2013, en el cual se incidió en el cambio de escenario importante que supuso la introducción del bilingüismo en general y en concreto en la Comunidad de Madrid. Destacando en este sentido que, el 69% de los directores de los centros educativos, entiende que este modelo se traduce en numerosas dificultades para el alumnado con necesidades educativas especiales. De ello se concluye que es patente la necesidad de cuidar la accesibilidad de estos estudiantes a los programas educativos, siendo su incidencia y necesidades de apoyo diferentes según las patologías. Durante este seminario se trataron algunas de las cuestiones que se deben tener en cuenta a la hora de trabajar el bilingüismo, pues, aunque una metodología que asocia la adquisición de otro idioma a la adquisición de un contenido curricular cuya ventaja es un uso funcional del segundo idioma, puede presentar el riesgo de un aprendizaje fallido en ambos aspectos, especialmente para el alumnado con dificultades de acceso fonológico. Por tanto, se incidió en la importancia de trabajar a través de cuestiones como: “*inglés alternativo o específico*” en grupos pequeños y utilizando de forma más constante los sistemas aumentativos.

Si por el contrario recogemos lo que autores como Gómez (2014), señalan, todas estas medidas de política educativa propuestas por la LOMCE actúan en contra de las premisas de sistemas educativos con mejores resultados como es el caso de Finlandia o Canadá, las cuales se basan en seis supuestos:

1. Fortalecer la preparación y selección profesional del docente.
2. Estimular la confianza en el profesorado.
3. Ampliar sus márgenes de autonomía.
4. Reducir drásticamente la ratio profesor alumno.
5. Fomentar la enseñanza personalizada con amplios grados de optatividad.
6. Potenciar la atención tutorial cercana a las necesidades singulares de cada uno de los aprendices, para que desarrollen su capacidad de pensar, sentir, indagar, aplicar, valorar, diseñar, experimentar y crear.



A este respecto Pérez (2010), señala que lo que debe preocuparnos realmente como docentes comprometidos con la equidad, es conseguir las condiciones de igualdad para promover la equivalencia de oportunidades.

Otro de los aspectos más controvertidos de esta ley son las evaluaciones externas que suponen una barrera más y la antesala a un camino de selección y clasificación, (como contempla la ley en el establecimiento de trayectorias educativas según las capacidades), más que a una mejora. Y es que suponen el retroceso a una práctica pedagógica de escaso valor educativo tal y como planteó el Libro Blanco de 1969:

“El paso de un grado a otro del sistema educativo exige la superación de unas pruebas cuyos resultados acusan un porcentaje muy alto de suspensos que representa alrededor del 50 por ciento en las pruebas del Grado Elemental y el 43 por ciento en las pruebas del Curso Preuniversitario. Esto es grave.” (Libro Blanco, 1969:46).

El problema de las evaluaciones externas según Gómez (2014), es que la medición del complejo desarrollo humano ha conducido a estrechar el objeto de valoración a lo que es fácilmente medible. De este modo, surgen los estándares comunes, patrones homogéneos de resultados de aprendizaje asequibles a la medición mediante test, que todos los aprendices tienen que conseguir y que sirven de base a las evaluaciones externas, las reválidas y los ranking de personas, centros y países. Otro de los problemas que plantea es que la evaluación de las competencias o cualidades humanas que cada aprendiz ha de desarrollar para afrontar la complejidad de la era digital contemporánea es incompatible con las reválidas. La LOMCE al apostar por estas se establece como un exponente de la pedagogía conservadora, pues apuesta por la estandarización de aprendizajes superficiales en lugar de potenciar el desarrollo singular de cada aprendiz. Por tanto, las reválidas inevitablemente priorizan el aprendizaje memorístico, la reproducción mecánica y ponen de manifiesto la nula confianza en la capacidad de evaluar de los docentes y su honestidad profesional. Esta medida es para este autor una de las más graves y preocupantes pues la puesta en marcha de este tipo de evaluaciones no sólo olvida la finalidad educativa, sino que margina y restringe los procesos de enseñanza-aprendizaje a una preparación academicista para superar estas pruebas. En definitiva, los resultados de las reválidas será la sanción de las desigualdades de origen, arruinando la función compensatoria de la escuela. En lo que se refiere a la organización de pruebas de evaluación externa, el CERMI reivindica que se tenga en cuenta las necesidades de los estudiantes con discapacidad, y en concreto de los que precisan nuevos soportes y tecnologías, como los ciegos y sordos, para evitar que puedan quedar excluidos de dichas pruebas. Ante este panorama nos planteamos, si con esta propuesta educativa, no convertiremos las aulas en sistemas impersonales preocupados por la competitividad. Lo cual se corresponde con lo planteado por el Secretario de Educación



de Estados Unidos, el cual tras haber utilizado en las escuelas un sistema competitivo y de test externos (muy parecido al propuesto por la LOMCE) reconocía que esa política había agotado el oxígeno cultural de la escuela, arruinando el placer de aprender y asumía que esta política ha deteriorado la vida escolar. Esta situación queda muy bien reflejada por Gómez (2014) al afirmar que:

“el sistema educativo español, atrapado en el academicismo, la memorización y la reproducción de datos o contenidos abstractos, descontextualizados y desconectados de los problemas reales de la vida cotidiana, no prepara a los ciudadanos para pensar, comprender y actuar en el complejo mundo contemporáneo.” (Gómez, 2014:61).

Otro aspecto a destacar de estas pruebas objetivas, es que miden habitualmente los procesos de pensamiento de orden inferior, la reproducción de datos e informaciones y la aplicación de fórmulas, pero eluden los procesos mentales de orden superior: comprensión compleja, indagación, valoración, creatividad e innovación, dejando patente la evidencia de que los estándares comunes no sirven para evaluar la creatividad y competencia del ser humano en cualquier campo de actividad. Por otra parte, cuanto más restringida es la gama de habilidades y conocimientos estándar que enseña, evalúa y sanciona la escuela, más amplio será el espectro de excluidos y fracasados (Gómez, 2014). A este respecto consideramos que los estándares comunes y homogéneos, actúan en contra de los presupuestos de la educación inclusiva y entre otras cuestiones como indican Blodget (2011) y Davidson (2011) ahogan la posibilidad de la enseñanza personalizada pues asumen que todos los aprendices procesan la información de la misma manera, tienen la misma mezcla de habilidades cognitivas y perceptivas y almacenan, organizan, recuperan y aplican el conocimiento de forma similar sin considerar la evidencia de la investigación pedagógica en general, y la neurociencia de manera más intensa, demostrando que los aprendices aprenden a través de todos los sentidos y de forma diferente en función de la singular construcción biográfica de sus recursos internos conscientes e inconscientes de percepción, interpretación, organización, toma de decisiones y actuación. De la misma forma, investigaciones como la de Darling-Hammond (2013) revelan que cuantos más años pasan los aprendices en la escuela de pruebas estandarizadas menor es su interés, curiosidad y motivación por un aprendizaje relevante y mayor es la frustración y el desánimo de los docentes.

Con esta reflexión sobre los aspectos más controvertidos de la LOMCE estamos presentando una valoración crítica del sistema educativo en función del modelo al que debemos aspirar, pues la evolución de modelos educativos concluye con la consecución del modelo inclusivo, que como bien afirman Booth y Ainscow (2002: 20): *“La “inclusión” o la “educación inclusiva” no es otro nombre para referirse a la integración del “alumnado con Necesidades Educativas Especiales”.* Implica un enfoque diferente



para identificar e intentar resolver las dificultades que aparecen en los centros”. Para Blanco (1999) este modelo, básicamente, posee una visión diferente sobre la diversidad y la forma de atenderla, posicionándose claramente por aplicar la lógica de la heterogeneidad, fundamentada sobre dos ideas: reconocer, admitir y aceptar las diferencias y trabajar en pro de ellas desarrollando estrategias didácticas eliminando la categorización.

Tal y como afirma Llamas (2008):

“La escuela inclusiva es aquella que ofrece oportunidades educativas a todos los estudiantes, y las ayudas curriculares, personales y materiales que son precisas para su progreso académico y personal. Esta perspectiva de la inclusión no debe reducirse a una simple cuestión curricular, organizativa y metodológica, sino que ha de buscar una manera distinta de entender la educación, que debe trascender a la vida en sociedad e implica una nueva filosofía de valores. Contribuye a reducir la discapacidad, pues permite mantener las expectativas de los estudiantes ofreciendo modelos de comportamiento y aprendizaje adaptados, y enriquece al grupo al diversificar su composición interna”. (Llamas, 2008:95).

3. Viabilidad de las medidas de atención a la diversidad previstas en las leyes

El motivo de desarrollar de este apartado queda justificado con la idea presentada por Martínez (2011) y que compartimos en su grado de reflexión, pues éste se cuestiona si las medidas de atención a la diversidad se conforman como vías de inclusión insuficientes o cauces para nuevos procesos de exclusión y para ello argumenta que en muchos centros educativos existen múltiples y singulares maneras de incorporar tantas medidas de atención a la diversidad, que bien podrían valorarse como una vía y apuesta por una inclusión insuficiente. Sin embargo, es la incorporación generalizada de tantas medidas excepcionales de atención a la diversidad en la etapa de secundaria lo que nos lleva a plantear con mayor preocupación, que sea a través de éstas, como paradójicamente se esté “dibujando” dentro del sistema escolar único, diversas trayectorias escolares devaluadas, segregadas y paralelas, por las que se va derivando al alumnado más vulnerable hacia la exclusión.

Por tanto, pretendemos realizar una valoración de las medidas de atención a la diversidad, para poder analizar su relevancia y la necesidad de incorporarlas de forma adecuada en nuestro sistema educativo. De manera que lo primero que necesitamos conocer es, cuál es la situación real del alumnado con discapacidad que en términos generales se “beneficia” de dichas medidas, pues de eso resultados, podemos deducir o inferir su situación académica y personal dentro de nuestro sistema y además deli-



mitar aquellas actuaciones que, dentro del marco de medidas de atención a la diversidad, actúan como barreras para el aprendizaje y la participación, según afirman Booth y Ainscow (2002). Es por ello que nos centraremos en primer término en los datos extraídos de un estudio de la Comunidad Autónoma de Madrid, puesto que es representativo e interesante con respecto a lo que se pretende analizar. Para seguidamente contemplar qué expone la literatura acerca de dichas medidas de atención a la diversidad.

3.1. Análisis de la situación del alumnado con discapacidad

Según Slee (2001) al poner el foco de atención en los estudiantes con discapacidad y resaltar que son sus limitaciones personales la causa fundamental que explicaría sus dificultades para participar en la organización y en el currículo de la enseñanza regular, lo que verdaderamente se hace no es sino excluir la consideración otros factores externos al alumno. Por tanto, ocurre lo que según Ware (1999) también se observa en otras esferas de la vida social que las “víctimas” de un sistema incapaz de adaptarse suficientemente a la diversidad del alumnado que aprenden, terminan apareciendo como las “culpables” de su situación, teniendo que asumir, además, que su exclusión escolar en contextos escolares segregados se realiza “*por su bien*”.

A este respecto hay que resaltar que en muchos de los movimientos, iniciativas o proyectos educativos transformadores, encontramos junto con otros elementos compartidos un denominador común muy significativo, que gira en torno a la creciente preocupación educativa por las dimensiones que configuran el bienestar personal, emocional y social de todos los estudiantes (López et al, 2006) y muy en particular por el de aquellos que se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad (Echeita, 2006), de forma que para éstos, lo importante no puede ser solamente si están físicamente integrados o no, sino también cómo se encuentran, si se sienten valorados, si se les respeta y reconoce su diversidad y necesidades o en qué grado participan tanto del currículo como de la comunidad. Es por ello que para algunos autores esta preocupación se aglutina alrededor del concepto de participación, de pertenencia a una comunidad educativa en la que, sea como alumno o como profesor, uno se siente reconocido, aceptado, valorado y satisfecho con su situación personal, a partir de lo cual es también más fácil aprender y enseñar.

Teniendo en cuenta esta situación, tomaremos como muestra los datos que nos ofrece Marchesi et al, (2003) extraídos de un estudio del Defensor del menor de la Comunidad Autónoma de Madrid, pues son los más representativos con las cuestiones que queremos tratar y reflejan lo siguiente:



- a) El 35'9% de los estudiantes con necesidades educativas especiales considera que en su instituto se discrimina a los alumnos y alumnas con discapacidad. Una respuesta muy parecida a la que da el alumnado sin necesidades educativas especiales quienes consideran en un 38'7%, que existe dicha discriminación.
- b) Por otra parte, cuando se pregunta a este alumnado sin necesidades educativas especiales que está escolarizados en la ESO, si los estudiantes con discapacidad deberían estar en aulas o en colegios de educación especial, un 43'2% del conjunto está de acuerdo con esta afirmación.
- c) Sin embargo, la mayoría de ellos (un 86'8%), no cree que la presencia de compañeros con discapacidad dificulte su aprendizaje, ni que cree dificultades para la convivencia. De ahí, seguramente, el dato de que a un 83% le parece bien que en su clase haya estudiantes con discapacidad.

Según Marchesi et al, (2003) de este conjunto de datos, en apariencia contradictorios, tal vez quepa deducir que, si bien es cierto que su experiencia concreta con respecto a la integración es buena, sus concepciones de fondo todavía responden a la idea de que es aceptable separar a los estudiantes o que perciban que en sus centros no se esté dando una respuesta adecuada a las necesidades de este alumnado, sino más bien discriminatoria.

Ahora bien, siguiendo con lo expuesto por Marchesi et al., (2003) las siguientes metas a conseguir tienen que ver con la calidad de la integración y esa calidad pasa, entre otras vías, por la de mejorar la calidad de las relaciones sociales de los estudiantes con y sin necesidades educativas especiales. A este respecto cuando se preguntó al alumnado sin necesidades educativas especiales en secundaria, si solían jugar con compañeros con discapacidad o si estudiaban con ellos, los resultados apuntan hacia una realidad poco satisfactoria, pues el 43% de aquellos manifiestan que no juegan con sus compañeros con discapacidad y el 70'3% no estudia con ellos. En relación con esta cuestión también se les preguntó a las familias por las relaciones sociales de sus hijos con necesidades educativas especiales y un 84'7% de las familias encuestadas afirmaban que sus hijos con discapacidad tenían buenas relaciones con sus compañeros, pero cuando se les preguntaba si sus hijos se veían con sus compañeros de colegio los fines de semana, el 65% de todas ellas reconocía que eso no ocurría. Así pues, entre un 15% y un 30% de estudiantes con necesidades educativas especiales integrados en centros ordinarios, afirmaban en este trabajo que no estaban satisfechos con su vida y que estaban tristes y, por tanto, tal y como afirman Marchesi et al., (2003) cuando se está triste es difícil encontrar motivación y ganas para aprender, y es más fácil desarrollar comportamientos de evitación del fracaso escolar. El porcentaje de estudiantes



sin necesidades educativas especiales que decían estar insatisfechos es del 13'8%, lo cual será percibido por algunos como “*incapacidad*” para aprender, reforzándose así, la expectativa de que el alumnado con necesidades educativas especiales no puede aprender por culpa de sus dificultades personales. Como dice Vlachou (1999):

“Los niños no discapacitados han estereotipado a sus compañeros discapacitados como menos seguros de sí mismos, menos atractivos académicamente hablando y más problemáticos en lo que a su comportamiento se refiere, menos felices y conformistas, más retraídos, con una mayor necesidad de supervisión y peores compañeros. Etiquetar a las personas según la caracterización precedente tiene un serio impacto sobre sus vidas.” (Vlachou, 1999:68).

Ante esta situación, como bien indican Sarrionandia, Verdugo y B-Jorndán (2006) tomamos conciencia de que el alumnado con discapacidad o necesidades educativas especiales no se siente acogido, respetado ni valorado honestamente por lo que son y, en buena medida como consecuencia de ello, no se sienten competentes ni seguros para hacer frente a los desafíos escolares inmediatos. Pero muchos profesores que se ocupan de su educación escolar no lo ven, ni lo perciben, por tanto, consideran que a este proceso también se le podría llamar exclusión en la medida que lo entendamos como antónimo de inclusión y si compartimos que estar incluido en un grupo es algo que tiene que ver, fundamentalmente, con sentirse parte del mismo, ser apreciado y poder aportar algo al mismo. Y ante esto Gentile (2001) entiende que si aquellos que podrían cambiar esta situación no la ven es por el hecho de que esa situación se ha vuelto invisible a sus ojos en la medida que se ha normalizado. En efecto, se ha hecho tan cotidiano y normal que haya estudiantes que sufran y tengan dificultades que ya ni se ve, ni se siente ni, mucho menos, nos cuestionamos por qué ocurre (Sarrionandia, Verdugo y B-Jorndán, 2006).

Lo relevante de todo esto es que no solamente se ha vuelto invisible a nuestra percepción el hecho de que haya estudiantes que estén sufriendo, sino también otros hechos y procesos educativos que ni tan siquiera nos cuestionamos porque, de nuevo, al parecernos “*normales*” o “*naturales*” no reclaman nuestra atención. De manera que también resultan “*normales*” los esquemas de apoyo educativo mayoritariamente al uso (sacar a los alumnos y alumnas fuera de su grupo para recibir apoyo puntual, sólo o en grupo con otros compañeros con dificultades y que sea el profesorado especializado en dicho apoyo el responsable primero y casi siempre único, de llevar a cabo los procesos de adaptación del currículo que precisan estos estudiantes) y por ello casi inquestionables. Con lo cual, la lista de procesos y decisiones educativas que se configuran como auténticas barreras para el aprendizaje y la participación (Booth y Ainscow, 2002), parece ser larga y compleja (Sarrionandia, Verdugo y B-Jorndán, 2006).



Otra cuestión de interés acerca de la situación de los estudiantes con discapacidad la apunta Fuente (2010) al referirse al fracaso escolar de estos estudiantes, los cuales se encuentran con mayores dificultades para progresar en la educación secundaria y superior, adoptándose entonces salidas hacia módulos profesionales en centros de educación especial o programas de cualificación profesional inicial gestionados por las asociaciones del sector de la discapacidad. En consecuencia, hay una menor escolarización del colectivo en los niveles no obligatorios.

Todas estas situaciones son consecuencia de los principales problemas existentes en el ámbito educativo de las personas con discapacidad, destacados en diversos informes, que Casanova (2008) recuerda y que hemos agrupado bajo diferentes campos para ofrecer una mejor lectura:

a) Centros:

Las dificultades en los centros radican, por un lado, en que los centros ordinarios no garantizan una adecuada atención al alumnado con discapacidad y, por otro lado, los centros de educación especial no se transforman en centros de recursos que den apoyo a los centros ordinarios.

b) Estructura:

Los problemas en las actuaciones educativas para atender a la diversidad se centran en la falta de un marco de actuaciones concreto, añadiendo a ella la ausencia de una estructura de horarios, trabajo de especialistas y tutores etc. En este sentido, otro de los inconvenientes procede de barreras arquitectónicas y de comunicación, así como de la insuficiencia de ayudas técnicas etc., que no cubren la demanda existente. Y, por último, la ausencia de mecanismos que garanticen una atención homogénea y de calidad.

c) Abandono escolar:

Esta cuestión tiene que ver con el aumento del abandono y cambio de centros por parte del alumnado con discapacidad. Y, por lo tanto, la inexistencia de una educación institucional a lo largo de la vida.

d) Detección y atención temprana:

El menor nivel de escolarización infantil provoca que no se tenga conocimiento de las dificultades en el desarrollo. De manera que la falta de generalización de la detección precoz provoca que no se atajen determinadas cuestiones en las que se puede prevenir su incremento o incluso su superación definitiva. Esto se une a la inexistencia de un modelo de orientación en todas las etapas educativas.



e) Administración:

El incumplimiento en la gestión de la administración en cuanto a las ratios del profesorado y alumnado. Y, por otro lado, la existencia de unos esquemas cerrados de diagnóstico en orden a la financiación y dotación de recursos, dejan sin la adecuada atención o sin diagnosticar, a un cómputo de estudiantes que aun teniendo dificultades no son tenidos en cuenta para la asignación de recursos.

f) Centro:

Los problemas en este sentido radican en la escasa asunción por parte de los centros, de la autonomía curricular y organizativa que poseen, para ofrecer respuestas educativas diversificadas, adecuadas a las necesidades del alumnado. Y, por otro lado, en el arrinconamiento, cuando no expulsión o no aceptación, del alumnado con NEE en los colegios públicos bilingües o en otro tipo de centros que no quieren “bajar” la calidad.

g) Profesorado:

A este respecto cabe destacar varias cuestiones. Por un lado, la falta de formación e información de los tutores provoca que se delegue en el personal especializado. Otra cuestión importante a este respecto es la carencia de planes de formación permanentes y actualizados en relación con los avances en el campo de la educación especial, las neurociencias y la inclusión educativa. También hay que señalar la falta de profesorado de apoyo en la educación postobligatoria, necesario si se pretende la incorporación del alumnado con discapacidad a la educación superior.

Como podemos comprobar, son múltiples los aspectos que deben mejorarse en la atención educativa al alumnado con discapacidad, siendo necesaria y urgente la revisión de un modelo que, al menos en lo operativo, parece estancado, falto de recursos o con una asignación inadecuada y muchas veces a expensas del voluntarismo individual y el interés vocacional que frecuentemente acaba quebrándose por la inercia negativa (Casanova, 2008).

3.2. Cuestiones relevantes para conseguir una atención educativa adecuada dirigida a la diversidad de alumnado

La atención a la diversidad es un concepto introducido en la LOGSE que viene a reflejar el espíritu de aquella reforma sobre el cumplimiento de los principios de normalización e individualización, comentados en el primer capítulo de este trabajo. Así pues, la atención a la diversidad y para nosotros, a la realidad, o lo que es lo mismo,



la provisión de medidas que persigan paliar los déficits es también la principal tarea educativa, puesto que nadie concibe que la tarea docente consista exclusivamente en impartir los procedimientos y conceptos preestablecidos en una programación, al margen de lo que son y quiénes son los destinatarios de la misma (Sala, 2004).

La educación inclusiva por su parte, aspira a ofrecer una educación común para todos, pero también bien adaptada a las diferentes necesidades y características de cada aprendiz, haciéndolo en el marco de espacios y contextos comunes, pero sin renunciar a las ayudas o apoyos que algunos puedan necesitar, sin que esto suponga categorizar a sus destinatarios, pues con frecuencia generan procesos de etiquetación y discriminación de los implicados (Dyson y Millward, 2000).

Es por ello que consideramos importante conocer qué resultados ofrecen las investigaciones sobre las medidas de atención a la diversidad, qué opinión existe sobre las mismas en los términos anteriormente mencionados de etiquetación, discriminación etc., y de esta forma poder valorarlas.

De manera que, siguiendo un orden cronológico, en primer lugar, nos centraremos en el estudio de Álvarez et al., (2002) sobre la eficacia de las medidas de atención a la diversidad en la provincia de Sevilla el cual nos muestra los siguientes resultados:

- 1) Las medidas que más se llevan a la práctica son el refuerzo educativo y la adaptación curricular, en cuyos casos el profesorado manifiesta que participan activamente en las mismas. En términos generales, una cuarta parte de los docentes no llevan a la práctica estas dos medidas esenciales de atención a la diversidad.
- 2) Otro conjunto de medidas de atención a la diversidad como son: adecuación de los objetivos, atención a las NEE, individualización de la atención al alumnado en el aula y la optatividad curricular se encuentran en una situación un tanto desfavorable, pues los resultados muestran que no se realizan en el grado que sería deseable. En este caso, podría pensarse que se trata de medidas más generales en tanto que la Administración educativa recomienda su realización para la mejora de los procesos de aprendizaje, no siendo tan directamente necesarias como las dos anteriores. Otro aspecto relevante de la investigación en torno a estas medidas, nos muestra que las variables optatividad curricular y atención a las NEE muestran cifras elevadas en torno a que son realizadas por personal especializado y no por el profesorado en general. Por el contrario, el caso de la adecuación de objetivos y la individualización parecen ser medidas en las que participa más activamente el profesorado.



- 3) Al valorar el grado de importancia que el profesorado asigna a las medidas de atención a la diversidad, resulta interesante cómo ninguna medida se perfila como muy importante ni como poco importante. Aunque generalmente coinciden en determinar la optatividad como la menos relevante y la adaptación curricular como la medida más importante seguida de la atención a las NEE. Por tanto, puede afirmarse que entre las medidas consideradas más importantes se encuentran las estrategias que podrían calificarse de “extraordinarias”.
- 4) En cuanto a qué alumnado es el que el profesor considera como principal destinatario de las medidas de atención a la diversidad y cuál es el alumnado destinatario de dichas medidas en su centro, los datos reflejan lo siguiente: el profesorado encuestado opina, contrariamente a la opinión teórica o legal, que todos los estudiantes no deben ser destinatarios de las medidas de atención a la diversidad, guardando esta cuestión relación con los datos anteriores en los que el profesorado tiende a valorar más aquellas estrategias de atención a la diversidad consideradas extraordinarias o especializadas. Subyace aquí una visión de la atención a la diversidad como de respuesta a los problemas o trastornos del aprendizaje, más que como una estrategia individualizadora.
- 5) Por último, en cuanto a las opiniones y actitudes del profesorado respecto a las dimensiones didácticas, organizativas e institucionales de la atención a la diversidad. Los aspectos didáctico-organizativos que destacan como más importantes son entre otros, la necesidad de motivar al profesorado y de favorecer vías para su coordinación, además de una adecuada organización de la acción tutorial y de la estabilidad en la permanencia del profesorado. Asimismo, manifiestan estar de acuerdo con la necesidad de poner en práctica las medidas de atención a la diversidad.

Por otro lado, las investigaciones de Luzón et al., (2009) acerca del análisis de las políticas educativas, las prácticas y los resultados en la atención a la diversidad de la comunidad autónoma de Murcia y Andalucía nos muestran lo siguiente:

- 1) Destaca la necesidad de romper con lo que los propios docentes denominan “*metodologías más tradicionales*”, que no conseguían mantener la ilusión de los estudiantes, que se basaban en un soporte lingüístico abstracto, y donde los estudiantes se habían acostumbrado a desconectar de lo que se está trabajando en clase y a mostrar una actitud negativa ante todo lo que representa la institución educativa.
- 2) En cuanto a la programación didáctica y la planificación curricular, una preocupación fundamental en estas medidas es cómo realizar los procesos de selec-



ción y organización de los contenidos, establecer con claridad los aprendizajes (objetivos y competencias) a lograr. Con frecuencia hemos escuchado quejas en relación a las exigencias de carácter administrativo que suelen plantear los programas, donde no se permite establecer la flexibilidad que necesitan en la planificación de estas medidas.

- 3) Sobre los agrupamientos flexibles, dentro del ámbito metodológico se opta por la formación de grupos reducidos y así lograr una mayor atención individual.
- 4) La modificación del currículo más creativo, a pesar de que pueda suponer un recorte en los aspectos fundamentales. Este hecho, sujeto a controversias, requiere una matización. Un cambio metodológico orientado a primar determinadas actividades que favorezcan la creatividad y, sobre todo, que el aprendizaje resulte atractivo para el alumnado, no merma la actividad formativa reglada, todo lo contrario, supone un refuerzo positivo para el aprendizaje, descargándolo de un academicismo disciplinar inocuo.

Si nos centramos en los resultados de la investigación de Arnáiz (2009), estos apuntan a prestar una especial atención a aspectos como la formación del profesorado, las condiciones bajo las que se desarrolla, el número de profesores por aula y los apoyos con los que cuenta, así como su organización, aplicación de medidas específicas, entre otros. Todo ello, sin olvidar que las características del alumnado de esta etapa requieren una respuesta educativa muy exigente y difícil de llevar a cabo. Por tanto, los datos se pueden dividir en tres ámbitos que destacamos a continuación:

a) Equipo directivo:

Este considera que la atención a la diversidad es un tema complejo a pesar de que algunas medidas demuestran su viabilidad. De la misma forma señalan como un obstáculo la falta de formación del profesorado unido a la ausencia de una cultura de trabajo colaborativo y el choque generacional entre estos. Por último, afirman, que la atención a la diversidad es uno de sus ejes prioritarios, contemplando numerosas adaptaciones en los elementos básicos del currículo.

b) Profesorado:

La opinión y actitud de estos sobre la inclusión es positiva, aunque reconocen la falta de medios y de formación, así como la deficiente coordinación, la falta de tiempo y la ratio alumno-profesor. Con respecto a la última afirmación realizada por los equipos directivos, los profesores comentan que la diversidad poco o nada afecta a su dinámica de clase y no introducen adaptación en ninguno de los elementos del currículo.



c) Medidas de atención a la diversidad:

La investigación concluye que el apoyo escolar del alumnado con NEE se realiza fuera del aula, creando grupos más homogéneos. Y lo mismo ocurre en los agrupamientos que se realizan en el primer ciclo, los cuales se establecen en función de las capacidades o competencia curricular, por tanto, surgen grupos de alto y bajo nivel. Con respecto a la optatividad indican que estas no se ofertan atendiendo a las necesidades o intereses del alumnado. Los apoyos por su parte, se realizan fueran del aula y por los especialistas. En el caso de las adaptaciones curriculares individualizadas, los pocos profesores que las llevan a cabo, indican que no incorporan esta adaptación en su programación de aula, siendo actuaciones paralelas, donde los estudiantes que las reciben no participan de la programación prevista para sus compañeros, de manera que no comparten el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus iguales. En cuanto a la evaluación psicopedagógica su finalidad es derivar o integrar al alumno en otros servicios. Y, por último, la investigación demuestra que las medidas específicas de atención a la diversidad se llevan a cabo, pero descontextualizadas del aula regular. Sobre ellas nos vamos a referir a continuación.

Por otro lado, para Sales-Ciges et al., (2010) en su investigación acerca de la eficacia de las mismas por parte del profesorado y alumnado concluyen que:

- a) El profesorado considera la eficacia de los programas de diversificación curricular, puesto que la mayoría ha continuado en el sistema educativo.
- b) Para el profesorado, un factor clave para el funcionamiento del programa es el perfil del alumnado al que se ofrece este programa.
- c) La diversidad de perfiles se ve como una dificultad. Resulta curioso que la diversidad se vea como “excesiva” en una medida que trata de atenderla.
- d) Por otro lado, el profesorado ordinario (tutores) siente que se deben al alumnado más capaz y motivado, ya que la diversidad les perjudica.

Para concluir hacemos referencia al trabajo de González et al., (2009) sobre la investigación de las medidas de atención a la diversidad de Murcia, pues nos aporta una visión muy interesante que no dista mucho de la realidad presente en nuestra Comunidad Autónoma:

- 1) El conjunto de medidas y programas supuestamente dirigidos a la atención a la diversidad regulados en estos momentos en la Comunidad Autónoma de Murcia es un bosque por el que no es fácil transitar.



- 2) Algunas de estas medidas no siempre facilitan que un alumno con determinadas necesidades se mantenga integrado en su grupo de origen, pues ya en su diseño se opta abiertamente por separarlos irremediabilmente del resto de sus compañeros.
- 3) Cuestiones organizativas, de las que destacamos la complejidad que supone la organización y agrupamientos del alumnado, o la necesidad de una fuerte colaboración entre docentes y otros profesionales implicados para la que no siempre se dispone de las condiciones organizativas ni del tiempo necesario.
- 4) Todo el conjunto de medidas contempladas, por otra parte, ponen de manifiesto un discurso sobre la diversidad que gira más en torno al alumno que “no se ajusta” a la escolaridad “normal”, al que hay que procurarle un “lugar” (un programa, una medida), que en cómo alterar prácticas y dinámicas de funcionamiento del centro y las aulas para que todos tengan cabida.
- 5) Se regulan medidas de respuesta a la diversidad, se crean estos o aquellos programas, se estipula cómo hay que agrupar a los estudiantes, qué tipo de apoyos y adaptaciones curriculares han de recibir, pero no se plantean temas más de fondo como los relativos al curriculum que se oferta en el centro, las relaciones pedagógicas que se mantienen habitualmente en él, los métodos didácticos que se despliegan en las aulas, los vínculos sociales y personales que se cultivan con el alumnado, el seguimiento de los aprendizajes de cada estudiante, sobre todo de los más vulnerables, la personalización de la enseñanza, los modos de cultivar en ellos un sentido de implicación y pertenencia al centro escolar, etc.

Así pues, con lo expuesto en estas investigaciones y a lo largo del desarrollo de este apartado podemos inferir que se cumple con la premisa de partida, puesto que las medidas de atención a la diversidad deben sufrir algunas modificaciones para atender real y efectivamente al alumnado diverso. No obstante, para evidenciar estas y otras cuestiones se contrastará con los resultados obtenidos del análisis de datos que se desarrollará en el capítulo V.

4. Las medidas de atención a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Andalucía

Una vez puesto de manifiesto cuál es la situación educativa del alumnado con discapacidad, cómo están planteadas dichas medidas y la relevancia de la atención educativa a la diversidad desde el planteamiento inclusivo. A continuación, vamos a analizar cómo contempla la atención a la diversidad de los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales, la legislación educativa en la comunidad autó-



noma de Andalucía en la cual nos centramos, como comentábamos anteriormente por varios motivos: por tratarse de la realidad en la que vivimos y por ser en ella en la que se produce nuestro desempeño profesional. Así pues, en primer lugar, realizaremos un análisis de dichas medidas, para seguidamente inferir si con las medidas contempladas, realmente se atiende a la diversidad del alumnado, según los preceptos del planteamiento inclusivo.

Para contextualizar este aspecto, nos referiremos en primer lugar a la LOE, modificada por la LOMCE en cuyo artículo 1, expone que entre los principios que definen el sistema educativo español se encuentra la calidad de la educación para todo el alumnado independientemente de sus circunstancias. Y, por otro lado, en el capítulo I, se establecen las bases para la atención educativa y escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo dentro del que se encuentra el alumnado con NEE. Por su parte, en el caso de la ley educativa de Andalucía, Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía (en adelante LEA), recoge entre sus objetivos en el artículo 5, garantizar la igualdad efectiva de oportunidades; las condiciones que permitan su aprendizaje y el ejercicio y la inclusión educativa de todo el alumnado. Dedicando el capítulo I del Título III al alumnado con NEAE.

Así pues, en el marco de la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación; el Decreto 147/2002, de 14 de mayo, de ordenación de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales; la Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización, y teniendo como objetivo la necesidad de aclarar y homologar actuaciones en el territorio andaluz, con el fin de articular un proceso orientado a la puesta en práctica de las medidas educativas, que mejor se ajusten a cada alumno, surgen las Instrucciones de 22 de junio de 2015, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con NEAE y organización de la respuesta educativa, sobre las cuales nos centraremos a continuación, para conocer cuáles son las medidas propuestas para atender a la diversidad del alumnado con discapacidad o NEE, las cuales se encuentran contempladas dentro del marco de las NEAE pues poseen un catálogo de actuaciones conjuntas.

Por tanto, atendiendo a lo dispuesto en las Instrucciones de 22 de junio de 2015, analizaremos tres actuaciones en torno a la atención a la diversidad, que enumeramos a continuación, por considerarlas las más relevantes y controvertidas en cuanto al tratamiento de este alumnado:

- 1) La evaluación psicopedagógica.
- 2) El dictamen de escolarización.



- 3) La organización de la respuesta educativa como: la atención educativa ordinaria y la atención educativa diferente a la ordinaria.

4.1. La evaluación psicopedagógica: un instrumento de identificación del alumnado con discapacidad o necesidades educativas especiales

En lo establecido en el Decreto 147/2002, de 14 de mayo, así como en la Orden de 19 de septiembre de 2002, se define la evaluación psicopedagógica como el conjunto de actuaciones encaminadas a recoger, analizar y valorar la información sobre las condiciones personales del alumno, su interacción en el contexto escolar y familiar y su competencia curricular. Con el objetivo de delimitar sus necesidades educativas y fundamentar la toma de decisiones que permita proporcionar una respuesta educativa que logre desarrollar, en el mayor grado posible, las competencias y capacidades establecidas en el currículo. Y ante esto, Andalucía debe respetar y actuar conforme a esta normativa.

Por ello, ante la sospecha de que exista algún tipo de NEAE y tras poner en marcha el protocolo de detección oportuno que establecen las Instrucciones de 22 de junio de 2015, se realiza una evaluación psicopedagógica como requisito para la identificación de las NEAE. Dicha evaluación se concibe en estas Instrucciones como una parte del proceso de intervención educativa y ha de poner el énfasis en lograr el ajuste adecuado entre las necesidades del alumno y la respuesta educativa que se le proporcione. Por ello, se entenderá como un proceso interactivo, participativo, global y contextualizado que trascienda de un enfoque clínico de la evaluación y profundice en la detección de necesidades desde un enfoque holístico, ofreciendo orientaciones útiles y precisas para el ajuste de la respuesta educativa.

Los profesionales implicados en la realización de la evaluación psicopedagógica serán fundamentalmente los equipos de orientación, salvo en los casos de centros públicos específicos de educación especial, cuyo profesional encargado de las labores de orientación educativa será el responsable de este proceso. Pero dado el carácter interactivo del mismo deberán participar también los siguientes agentes:

- 1) El tutor del grupo y equipo docente, para la fase de detección, recogida de información sobre las medidas educativas adoptadas y su eficacia, así como en la planificación de la respuesta educativa.
- 2) El Equipo de orientación o departamento, para las medidas educativas adoptadas y la pertinencia de la realización de la evaluación psicopedagógica, así como el asesoramiento y coordinación de todo el proceso.



- 3) La familia en la recogida de información y la continuidad de lo trabajado en el centro educativo.
- 4) El Equipo directivo, en la puesta en marcha de actuaciones previas, actuales y posteriores.
- 5) Y, finalmente, los agentes externos que puedan aportar información relevante para la identificación de las necesidades y el ajuste de la respuesta educativa. Por tanto, se tendrá en cuenta como información complementaria la procedente de los servicios de salud, servicios sociales comunitarios, asociaciones etc.

A la vista de todo esto nos planteamos: ¿cuándo se debe realizar una evaluación psicopedagógica? Las Instrucciones de 22 de junio de 2015 establecen que la evaluación psicopedagógica se realizará cuando se dé alguna de las siguientes circunstancias:

- Como paso previo a la elaboración del dictamen de escolarización; como consecuencia de la aplicación del protocolo para la detección del alumnado con NEAE y con anterioridad a la realización de una medida específica de atención a la diversidad.
- En cualquier momento de la escolarización cuando habiendo constatado que se han realizado medidas generales de atención a la diversidad al alumno y éstas no han resultado exitosas o suficientes, requiriendo por ello, la identificación de posibles NEAE y la aplicación de medidas específicas de atención a la diversidad.

Por otro lado, es importante destacar que la evaluación psicopedagógica se revisará o actualizará cuando se dé algunas de las siguientes circunstancias:

- A) Con carácter prescriptivo, como paso previo a la revisión del dictamen de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE).
- B) Al finalizar cada etapa en caso de proseguir los estudios en la enseñanza postobligatoria, no siendo necesaria si el alumno o alumna ha sido objeto de evaluación psicopedagógica durante el mismo curso o el anterior.
- C) Siempre que en el transcurso de su escolarización se produzca una variación que implique una nueva determinación de NEAE (modificación, ampliación o eliminación) o bien, una modificación en la propuesta de atención educativa (eliminación de medidas específicas y recursos específicos o bien la propuesta de una nueva medida específica o recurso específico).
- D) Como consecuencia de un proceso de reclamación o discrepancia, normalmente por parte de la familia.



Una vez delimitado los motivos y momentos para realizar la evaluación psicopedagógica, así como su revisión, a continuación, vamos a recoger las tres pautas que componen este proceso:

1º) Información a los padres y alumno:

Para asegurar la participación de los padres en el proceso, así como en las decisiones que afectan a la escolarización y a los procesos educativos del alumno/a al inicio de este proceso se les informará a través de una entrevista. Al finalizar la misma firmarán un documento en el que manifestarán haber sido informados sobre el procedimiento y harán las observaciones que consideren oportunas sobre la realización de dicha evaluación. En el caso de estar en desacuerdo con la realización de la evaluación psicopedagógica, deberán manifestarlo por escrito en el documento anteriormente mencionado. Por otro lado, el tutor informará también al alumno/a sobre el inicio y desarrollo de este proceso.

2º) Recogida de información, análisis y valoración de las condiciones personales del alumno, del contexto escolar y sociofamiliar.

- a) Del alumnado: datos médicos relevantes, historia educativa y escolar, desarrollo personal y social, competencia curricular y estilo de aprendizaje y motivación, poniendo en énfasis en sus capacidades y en sus potencialidades y no sólo en los aspectos en los que presenta dificultades. A este respecto se procurará el uso de diferentes técnicas e instrumentos que permitan un conocimiento amplio del desarrollo de cada área, las cuales serán valoradas en mayor o menor grado de profundidad en función de las necesidades específicas objeto de evaluación. La determinación del nivel de competencia curricular se realizará por el profesorado de alumno/a en función del grado de adquisición de las competencias clave y el nivel de consecución de los criterios e indicadores de evaluación de las programaciones didácticas. De la misma forma, el profesorado será imprescindible en la identificación del estilo de aprendizaje y motivación del alumno/a con objeto de establecer el tipo de actividades y tareas idóneas para su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- b) Del contexto escolar: se analizará el proyecto educativo, las programaciones didácticas y los aspectos organizativos y de intervención educativa que favorecen o dificultan el desarrollo del alumno/a, así como las relaciones con el profesorado y compañeros.



- c) Del contexto sociofamiliar: serán objeto de análisis las dinámicas familiares, las características de su entorno, así como su inclusión social y los recursos de apoyo y socioculturales que completan el desarrollo del alumno.

Toda esta información se recabará a través de procedimientos y técnicas como la revisión del expediente académico, la observación sistemática, revisión de trabajos escolares, cuestionarios, entrevistas etc. Asegurando que los instrumentos utilizados y la interpretación de la información sean coherentes.

3º) Determinación de las NEAE y propuesta de atención educativa.

Como ya comentábamos el proceso de evaluación psicopedagógica tiene la finalidad de identificar necesidades educativas, así como proponer la atención educativa que dé respuesta a dichas necesidades. Por tanto, en función de la atención educativa que se precisa para dar respuesta a las necesidades educativas identificadas en un alumno, se determinará si presenta o no NEAE. Esta determinación no debe entenderse como un diagnóstico o juicio clínico por parte del orientador, sino como la identificación de aquellas NEAE que requieren una respuesta educativa diferente a la ordinaria, referida a la aplicación de medidas específicas que impliquen o no, recursos específicos y a la intensidad de las mismas. Más allá de la determinación de las NEAE, la evaluación psicopedagógica deberá ofrecer una propuesta de atención educativa, así como orientaciones claras y útiles para lograr el mayor ajuste posible de la respuesta que, desde el profesorado y el centro docente se le pueda ofrecer. Desde este enfoque la propuesta de atención educativa y las orientaciones al profesorado adquieren una especial relevancia. Dicha propuesta se compondrá de medidas de atención a la diversidad y recursos para dar respuesta a las NEAE, así como de orientaciones al profesorado para la organización de la respuesta educativa a nivel de aula y centro.

4.2. El dictamen de escolarización: informe de recursos y determinación de modalidades educativas

De acuerdo con lo establecido en el preámbulo del Orden de 19 de septiembre de 2002, el dictamen de escolarización es un informe fundamentado en la evaluación psicopedagógica en el que se determinan las necesidades educativas especiales y se concreta la propuesta de modalidad de escolarización y la propuesta de las ayudas, los apoyos y las adaptaciones que cada alumno requiera. Será objeto de dictamen de escolarización el alumnado con NEE que requiera atención específica derivadas de discapacidad, trastornos graves de conducta, trastornos graves del desarrollo o TDAH.



Según el Decreto 147/2002, el dictamen de escolarización será realizado por los equipos de orientación educativa. No obstante, la propuesta de la modalidad de escolarización será adoptada por el equipo de orientación educativa de forma colegiada, especialmente para cualquier dictamen en el que se determine la modalidad de escolarización de aula específica de educación especial en centro ordinario o centro específico de educación especial. Dicho dictamen se realizará por primera vez cuando como resultado de la evaluación psicopedagógica, se determinen NEE en un alumno ya escolarizado o que vaya a escolarizarse. Al inicio de la escolarización, con objeto de garantizar la adecuada planificación de las medidas y recursos que necesite, se podrá realizar el dictamen sin haber finalizado la evaluación psicopedagógica y su correspondiente informe.

Un aspecto importante a considerar del dictamen de escolarización, es que este no se elaborará en las enseñanzas de bachillerato, formación profesional, enseñanzas artísticas, deportivas, idiomas o educación de personas adultas, ya que la finalidad del dictamen es determinar la modalidad de escolarización que se considera adecuada para atender las NEE de un alumno. Por tanto, la determinación de las NEE en el alumnado escolarizado en bachillerato, necesaria para la aplicación de las medidas, podrá ser realizada por el profesional de orientación y recogida en el informe de evaluación psicopedagógica. En el resto de las enseñanzas de formación profesional y régimen especial, las medidas curriculares y/o de acceso al currículo para alumnado con discapacidad que se recogen en sus respectivas normativas, no estarán sujetas a la emisión de dictamen de escolarización. De manera que para la dotación de determinados recursos específicos en estas enseñanzas será necesaria la intervención y el informe especializado del Equipo de Orientación Educativa Especializado.

Existe una novedad en las Instrucciones de 22 de junio de 2015 que corresponde a la revisión extraordinaria del dictamen de escolarización, la cual puede producirse cuando exista una variación significativa de la situación del alumno con NEE escolarizado en las enseñanzas mencionadas anteriormente. A estos efectos, se considera variación significativa cuando se produzca una nueva determinación de NEE y/o cambio de modalidad de escolarización, o bien una modificación sustancial en la propuesta de atención específica (nuevas medidas específicas o recursos específicos o retirada de medidas específicas o recursos específicos). Cuando el alumno deje de cumplir los requisitos establecidos para ser considerado NEE. La revisión con carácter extraordinario deberá estar motivada y se podrá realizar, además de por decisión del propio equipo de orientación educativa, a petición de los representantes legales del alumnado, del profesorado, del Servicio de Inspección Educativa, el equipo técnico provincial de orientación educativa, mediante solicitud por escrito al equipo de orientación educativa.



4.3. *La organización de la respuesta educativa: dos modelos de atención al alumnado*

Siguiendo las indicaciones de las Instrucciones de 22 de junio de 2015, la respuesta educativa para atender a la diversidad comprende todas aquellas actuaciones, que en el “*marco de la escuela inclusiva*”, tienen en cuenta que cada uno de los estudiantes es susceptible de tener necesidades educativas y en consonancia con ellas, requieren unas medidas y recursos que les hagan posible acceder y permanecer en el sistema educativo en igualdad de oportunidades, favoreciendo el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y garantizando así el derecho a la educación que les asiste. Así pues, la respuesta educativa, que contempla la normativa, para atender a la diversidad del alumnado, se compone de medidas generales y específicas, y recursos que también pueden ser generales y específicos. La combinación de dichas medidas y recursos dará lugar a distintos tipos de atención educativa, distinguiéndose entre atención educativa ordinaria y atención educativa diferente a la ordinaria. A continuación, nos detendremos en exponer qué medidas componen cada una de ellas.

4.3.1. La atención educativa ordinaria

Se considera atención educativa ordinaria la aplicación de medidas generales a través de recursos personales y materiales generales, destinados a todo el alumnado. Son todas las diferentes actuaciones de carácter ordinario que, definidas por el centro en su proyecto educativo, se orientan a la promoción del aprendizaje y del éxito escolar de todo el alumnado. Estas medidas generales implican tanto actuaciones preventivas y de detección temprana de necesidades, como actuaciones de intervención dirigidas a todo el alumnado o parte del mismo. Recojo a continuación, algunas de las medidas generales de atención a la diversidad:

- 1) La adecuación de las programaciones didácticas a las necesidades del alumnado.
- 2) Metodologías basadas en el trabajo cooperativo en grupos heterogéneos, tutoría entre iguales, aprendizaje por proyectos y otras que promuevan el principio de inclusión.
- 3) Actividades de profundización de contenidos y estrategias específicas de enseñanza-aprendizaje que permitan al alumnado desarrollar al máximo su capacidad y motivación.
- 4) Agrupamientos flexibles para la atención al alumnado en un grupo específico.
- 5) Desdoblamiento de grupos en las áreas y materias instrumentales, con la finalidad de reforzar su enseñanza.



- 6) Apoyo en grupos ordinarios mediante un segundo profesor o profesora dentro del aula para reforzar los aprendizajes instrumentales básicos del alumnado.
- 7) Agrupamiento de diferentes materias en ámbitos en el primer y segundo curso de ESO.
- 8) La oferta de materias optativas atendiendo a las necesidades de aprendizaje del alumnado.
- 9) La permanencia de un año más en el mismo curso, una vez agotadas el resto de medidas generales.
- 10) Programas de refuerzo de áreas o materias instrumentales básicas, así como para la recuperación de aprendizajes no adquiridos.

En cuanto a los recursos personales de carácter general para la atención educativa al alumnado citaremos los siguientes:

- 1) El director.
- 2) El jefe de estudios.
- 3) Los tutores.
- 4) Profesorado encargado de impartir las áreas correspondientes a las distintas etapas.
- 5) Profesorado de apoyo a las áreas o materias del currículo.
- 6) Orientadores y otros profesionales de los Equipos de Orientación.

Ahora bien, hay que determinar cómo se lleva a la práctica esta atención educativa ordinaria a nivel de centro y de aula.

A nivel de centro según establecen las Instrucciones de 22 de junio de 2015, el Proyecto educativo del centro definirá de forma transversal todas las medidas y recursos de atención a la diversidad necesarios para alcanzar el éxito de todo el alumnado, de acuerdo a sus capacidades. En este sentido, las programaciones didácticas y el plan de orientación y acción tutorial, articularán y concretarán estas decisiones y medidas en la práctica educativa. De forma más concreta, el Plan de Atención a la Diversidad contemplará el conjunto de actuaciones y la organización de las medidas de atención a la diversidad y los recursos que un centro diseña y pone en práctica para proporcionar a su alumnado la respuesta educativa más ajustada a sus necesidades educativas. Es importante destacar que este plan debe entenderse como una actuación global que implica a toda la comunidad educativa y muy especialmente al profesorado del centro y no como la suma de programas, acciones y medidas aisladas cuya responsabilidad recae en una parte del profesorado.



Por otro lado, en cuanto a la atención educativa ordinaria a nivel de aula, tienen especial importancia los elementos curriculares que contribuyen a la adquisición de competencias clave del currículo. En este sentido, el desarrollo de la actividad docente del profesorado, de acuerdo con las programaciones didácticas, incluirá metodologías y procedimientos e instrumentos de evaluación que presenten mayores posibilidades de adaptación a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Por tanto, teniendo en cuenta esto, la atención educativa ordinaria a nivel de aula se basará en metodologías didácticas que favorecen la inclusión, la organización de los espacios y los tiempos, así como la diversificación de los procedimientos e instrumentos de evaluación, los cuales expondremos a continuación:

1) Metodologías didácticas que favorecen la inclusión.

Las metodologías rígidas y de carácter transmisivo son menos recomendables para lograr una adecuada atención a la diversidad en el aula, siendo, por el contrario, más adecuados los métodos basados en el descubrimiento y en el papel activo del alumnado. Entre los distintos tipos de metodologías de este tipo destacan, el aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje cooperativo, que supone la aplicación en el aula, de los procedimientos habituales en la investigación científica y que permiten desarrollar en el alumnado todas las competencias clave. Partiendo de una exploración de ideas en relación con un tema concreto, se formula una hipótesis que habrá que validar a lo largo de un proceso de investigación. En este modo de trabajo, el alumnado se organiza en grupos heterogéneos y realiza la búsqueda de aquella información que, una vez analizada, servirá para comprobar si se podría confirmar o no la hipótesis inicial. El papel del docente se enfoca como orientador del proceso de búsqueda y de reflexión, garante del funcionamiento de los grupos de trabajo, estímulo en el proceso etc. La esencia de estos proyectos es mostrar la interrelación de los contenidos para alcanzar los aprendizajes. Por ello lo ideal es trabajar un proyecto desde las distintas áreas. Finalmente, es importante destacar la importancia del empleo de técnicas de aprendizaje cooperativo, pues aprender a cooperar es, en sí mismo, un objetivo y, con ello, se valora el carácter activo, participativo y necesario de cada alumno.

2) Organización de los espacios y tiempos.

A nivel de aula, la organización de espacios y tiempos se tendrán en cuenta las posibles necesidades educativas del alumnado. En el caso de la organización de los espacios en las aulas ordinarias, ésta dependerá en gran medida de la metodología que se emplee en el grupo. No obstante, como norma general habrá que cuidar determinados aspectos que, en función de las necesidades educativas que presente el alumno, cobrarán más o menos relevancia: ubicación cercana al docente, espacios correcta-



mente iluminados, espacios de explicación que posibiliten una adecuada interacción con el grupo clase, distribución de espacios que posibiliten la interacción entre iguales, pasillos lo más amplios posibles, ubicación del material accesible a todo el alumnado, etc.

En relación con los tiempos, la clave reside en la flexibilidad. Los tiempos rígidos no sirven para atender adecuadamente a un alumnado que, en todos los casos, será diverso. Es preciso contar con flexibilidad horaria para permitir que las actividades y tareas propuestas se realicen a distintos ritmos, es decir, alumnado que necesitará más tiempo para realizar la misma actividad o tarea que los demás y otros que requerirán tareas de profundización, al ser, previsiblemente, más rápidos en la realización de las actividades o tareas propuestas para todo el grupo. Asimismo, los centros docentes cuentan con autonomía para poder llevar modelos de funcionamiento propios, pudiendo adoptar distintas formas de organización del horario escolar en función de las necesidades de aprendizaje del alumnado.

3) Diversificación de los procedimientos e instrumentos de evaluación.

En muchas ocasiones, la pieza clave en la atención a la diversidad del alumnado, se sitúa en el terreno de la evaluación de los aprendizajes. Una forma de evaluación uniforme y única, solo beneficiará a un tipo de alumnado estándar y no permite una adecuación a los diferentes estilos, niveles y ritmos de aprendizaje. Por ello, se ofrecen orientaciones para la realización de una evaluación más inclusiva, desde una doble vertiente, por un lado, el uso de métodos de evaluación alternativos a las pruebas escritas y, por otro lado, adaptaciones en las pruebas escritas:

- a) Métodos de evaluación alternativos o complementarios a las pruebas escritas: la observación diaria del trabajo del alumnado, es una de las principales vías para la evaluación, pero para ello es necesario tener claro previamente qué queremos observar siendo preciso un cambio en los indicadores de evaluación. Se debe trascender de procedimientos de evaluación que se centran únicamente en la adquisición final de contenidos, sin fijarse en otros aspectos igualmente relevantes como son las interacciones entre alumnado. En este sentido se podrían usar portafolios, registros anecdóticos, diarios de clase, listas de control, escalas de estimación etc. Todos ellos basados en la observación y seguimiento del alumnado, más que en la realización de una prueba escrita en un momento determinado, pues lo que se pretende es que el alumno sepa algo concreto, pero no en un momento concreto y único.



b) Adaptaciones en las pruebas escritas: si además de las formas de evaluación descritas anteriormente, se optase por la realización de pruebas escritas algunas de las adaptaciones que se podrían realizar a dichas pruebas serían las siguientes.

- Adaptaciones en el formato: determinados estudiantes pueden requerir una adaptación de una prueba escrita a un formato que se ajuste más a sus necesidades, así pues, las Instrucciones de 22 de junio de 2015 muestran las siguientes:

- o Realización de la prueba haciendo uso de un ordenador.
- o Presentación de las preguntas de forma secuenciada y separada.
- o Presentación de los enunciados de forma gráfica o en imágenes además de a través de un texto escrito.
- o Exámenes a Braille o con texto ampliado.
- o Selección de aspectos relevantes y esenciales del contenido.
- o Sustitución de la prueba escrita por una prueba oral o entrevista.
- o Lectura de las preguntas por parte del profesor.
- o Supervisión del examen durante su realización.

- Adaptaciones del tiempo: se contempla que determinados estudiantes necesitarán más tiempo para la realización de una prueba escrita. Esta adaptación de tiempo no tiene por qué tener límites, por tanto, el docente podría segmentar una prueba en dos o más días u ocupar la siguiente hora para finalizarla.

En definitiva, y como norma general, estas adaptaciones en las pruebas escritas deben ser aquellas que el estudiante tenga durante el proceso de aprendizaje ya que estas adaptaciones deben ser concebidas como una ayuda para que todo el alumnado pueda demostrar sus competencias y capacidades.

4.3.2. La atención educativa diferente a la ordinaria

En cuanto a la aplicación de medidas específicas (de carácter educativo y/o de carácter asistencial) que pueden o no implicar recursos específicos (personales y/o materiales) destinadas al alumnado que presenta NEE, etc., nos referimos a todas aquellas dirigidas a dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado con NEAE, que no haya obtenido una respuesta eficaz a través de las medidas generales. Por tanto, se consideran medidas específicas de atención a la diversidad, las diferentes propuestas y modificaciones en los elementos organizativos y curriculares de tratamiento personalizado para que el alumnado con NEAE pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus



capacidades. Entre las medidas específicas de atención a la diversidad se distinguen dos tipos: medidas específicas de carácter educativo y de carácter asistencial.

Las medidas específicas de carácter educativo son las diferentes propuestas de modificaciones o ampliaciones en el acceso y/o en los elementos curriculares cuyo objetivo es responder a las NEAE que presenta un alumno de forma prolongada en el tiempo. La adopción de dichas medidas vendrá determinada por las conclusiones obtenidas de la evaluación psicopedagógica.

A continuación, presentamos un cuadro resumen con todas las medidas específicas de carácter educativo que propone la legislación, las cuales se encuentran desarrolladas en los Anexos II, III, IV, V, VI Y VII.

Tabla 5. Medidas específicas de carácter educativo.

MEDIDAS ESPECÍFICAS DE CARÁCTER EDUCATIVO	
2º Ciclo de E.I.	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptaciones de Acceso (AAC). - Adaptaciones Curriculares No Significativas (ACNS). - Programas Específicos (PE). - Adaptaciones Curriculares para el alumnado con altas capacidades (ACAI). - Permanencia Extraordinaria (Sólo NEE).
Educación Primaria/ ESO.	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptaciones de Acceso (AAC). - Adaptaciones Curriculares No Significativas (ACNS). - Adaptaciones Curriculares Significativa (ACS). - Programas Específicos (PE). - Adaptaciones Curriculares para el alumnado con altas capacidades (ACAI). - Flexibilización. - Permanencia Extraordinaria (Sólo NEE).
Formación Profesional Básica. Programas Específicos de Formación Profesional Básica.	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptaciones de Acceso (AAC). - Adaptaciones Curriculares No Significativas (ACNS). - Adaptaciones Curriculares Significativa (ACS). - Programas Específicos (PE).
Periodo de Formación Básica Obligatoria (aulas específicas y centros de educación especial).	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptaciones de Acceso (AAC). - Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACI).

Fuente: Instrucciones de 22 de junio de 2015.



Para la puesta en marcha de estas medidas específicas, los centros docentes podrán disponer de recursos personales específicos, dentro de los cuales se pueden distinguir entre profesorado especializado (profesorado especialista en pedagogía terapéutica, profesorado especialista en audición y lenguaje, profesorado de compensación educativa etc.) y personal no docente (técnico de integración social, técnico en interpretación de lengua de signos etc.). De la misma forma, además de los recursos materiales generales para todo el alumnado, se contará con recursos materiales específicos, es decir, ayudas técnicas y de acceso a las necesidades educativas especiales del alumnado, de modo que su discapacidad no se convierta en un factor de discriminación y se garantice una educación inclusiva y universalmente accesible a todas las personas.

Con todo lo dicho hasta acerca de la atención educativa diferente a la ordinaria, necesitamos saber cómo se organiza la puesta en marcha de la misma, por tanto, a continuación, nos centraremos en la planificación a nivel de centro, aula y alumnado.

- a) A nivel de centro: se concretará en el plan de atención a la diversidad con especial relevancia de los equipos directivos quienes impulsarán actuaciones de formación e información, establecerán líneas de actuación y coordinarán todas las actuaciones oportunas para su desarrollo de forma óptima. Por su parte, los equipos y departamentos de orientación colaborarán en el desarrollo del plan de atención a la diversidad, asesorarán al profesorado en la elaboración y desarrollo de las medidas específicas etc.
- b) A nivel de aula: el equipo docente coordinado por el tutor del grupo, será el encargado de la atención educativa del alumnado con NEAE y de la aplicación de las medidas educativas generales y específicas. Para lo cual se tendrá en cuenta lo siguiente:
 - El alumnado con NEAE será atendido preferentemente en su grupo de referencia.
 - Las programaciones didácticas y el ajuste que cada profesor realiza para su grupo deben ser flexibles, lo que supone concretar y completar el currículo, modificando los criterios de evaluación, objetivos y contenidos; utilizar diferentes estrategias y procedimientos didácticos, diversificar actividades atendiendo a las peculiaridades; y adaptar los procedimientos e instrumentos de evaluación, lo que implica una adaptación en formato y tiempo.
 - Se crearán ambientes flexibles y funcionales que favorezcan el logro de objetivos compartidos, el aprendizaje significativo individualizado y cooperativo.



- El tutor coordinará la planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje del alumno con NEAE.
 - Corresponde a cada profesor en colaboración con el tutor, la orientación, dirección de aprendizaje y apoyo al proceso educativo del alumno con NEAE.
- c) A nivel de cada alumno con NEAE: se concretan las medidas y recursos específicos para dar respuesta a los diferentes tipos de NEAE. La combinación de este tipo de medidas y recursos da lugar a una atención educativa diferente a la ordinaria, consistente en la aplicación de medidas específicas que pueden o no implicar recursos específicos. También se tendrá en cuenta cuando impliquen necesariamente la dotación de recursos personales y/o materiales específicos. En el desarrollo de este apartado nos centraremos en las medidas previstas para el alumnado con NEE por ser el objeto de este trabajo.

Así pues, en el caso concreto de los estudiantes con NEE se distinguen cinco medidas educativas específicas, las cuales se desarrollarán en el cuadro resumen de los anexos II al VII, y se corresponden a las siguientes:

- Adaptaciones de acceso.
- Adaptaciones curriculares no significativas.
- Adaptaciones curriculares significativas.
- Programas específicos.
- Adaptaciones curriculares individualizadas.
- Permanencia extraordinaria: flexibilización.

De la misma forma, entre las medidas específicas para el alumnado con NEE, las Instrucciones de 22 de junio de 2015 contemplan la organización de la respuesta educativa para el mismo a través de las siguientes modalidades de escolarización, las cuales se encuentran desarrolladas en los anexos VIII, IX, X y XI y que a continuación nombramos:

- Modalidad A: grupo ordinario a tiempo completo.
- Modalidad B: grupo ordinario con apoyo en períodos variables.
- Modalidad C: aula específica en centro ordinario.
- Modalidad D: centro específico de educación especial.

Una vez planteadas las cuestiones que contempla la normativa andaluza para atender a la diversidad del alumnado, concretamente del alumnado con NEE, pasamos a analizar algunas de estas medidas y otros elementos que dificultan la implantación de



la inclusión y la atención adecuada a la diversidad y que por lo tanto son referidos por nosotros, como los principales problemas o deficiencias para el desarrollo del modelo de inclusión.

5. Las principales deficiencias del sistema educativo español que impiden una educación inclusiva real y efectiva

Para comenzar este apartado recordemos la definición que presenta Arnáiz (2009) sobre qué significa educar en la diversidad, pues para la autora supone ejercer los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho, lo que conlleva desarrollar unas estrategias de enseñanza-aprendizaje que personalicen la enseñanza en un marco y dinámica de trabajo para todos. Educar para la diversidad expresa el matiz de educar para una convivencia democrática donde la solidaridad, la tolerancia y la cooperación estén presentes y caractericen las relaciones entre los compañeros dentro y fuera del aula; se trataría de ser ciudadanos capaces de valorar y vivir con el que es diferente por razones personales, sociales y religiosas.

Por lo que tomando como referencia esta cuestión, a continuación, vamos a analizar algunas de las dificultades que presentan ciertas medidas de atención a la diversidad contempladas en la Comunidad Autónoma de Andalucía y a las que nos hemos referido en el apartado anterior. Para ello en primer lugar, nos centraremos en la evaluación psicopedagógica y las modalidades de escolarización en centro específico, por considerarlas las más relevantes o determinantes en cuanto al tratamiento educativo excluyente o inclusivo de los estudiantes con discapacidad o NEE. Seguidamente, expondremos otros elementos pedagógicos que obstaculizan el desarrollo de la inclusión y que contempla la literatura analizada, como el desarrollo curricular, el profesorado, las creencias, las políticas educativas y la ausencia de un concepto de inclusión etc. De manera que podamos cubrir uno de los objetivos de este capítulo centrado en identificar cuáles son y en qué deben mejorar estas cuestiones para poder lograr que nuestro sistema educativo garantice la inclusión tal y como indica la normativa nacional y los tratados internacionales.

5.1. La desconexión de las medidas de atención a la diversidad del derecho a la educación inclusiva

La diversidad es una condición inherente al ser humano. Se sustenta en el respeto a las diferencias individuales y las tiene en cuenta a la hora de aprender. Por tanto, en el proceso educativo encontraremos que los estudiantes pueden presentar diversidad de ideas, experiencias y actitudes previas, debido a que cada persona ante un nuevo contenido tiene unos registros previos diferentes; diversidad de estilos de aprendizaje,



ocasionada por las diferentes maneras de aprender, ya se refiera a los estilos de pensamiento, a las estrategias de aprendizaje, a las relaciones de comunicación establecidas y a los procedimientos lingüísticos que mejor dominen; diversidad de ritmos, cada persona necesita un tiempo para asimilar el conocimiento; diversidad de intereses, motivaciones y expectativas, en cuanto a los contenidos y a los métodos; y diversidad de capacidades y de ritmos de desarrollo (Arnáiz, 1999).

En la actualidad estamos asistiendo a una serie de cambios importantes y significativos respecto a la denominación y características de aquellas personas que tradicionalmente han sido objeto de la educación especial. Denominaciones y caracterizaciones que evidentemente han ido ligadas a ideologías, políticas, factores sociales, económicos y culturales. Recordemos cómo el nuevo concepto de necesidades educativas especiales aparecido en el Informe Warnock (1978) abrió una nueva visión sobre las personas con alguna deficiencia, debido a que desplaza el centro de atención del individuo, visto como portador o paciente de un trastorno, hacia la interacción educativa. Desde esta consideración, el nivel de desarrollo y de aprendizaje de cada persona no sólo depende de su capacidad y naturaleza, sino también de las experiencias de aprendizaje que recibe. Todos estos argumentos han llevado a que en la actualidad sea bastante utilizado el término diversidad, que pretende acabar con cualquier tipo de discriminación, expresiones peyorativas y malsonantes, así como abrir un amplio y rico abanico respecto al ser diferente. Indudablemente no basta con que se produzcan solamente cambios en el vocabulario y en las expresiones. Lo verdaderamente importante es que el cambio se produzca en el pensamiento y en las actitudes, y se traduzca en nuevos planteamientos de solidaridad, de tolerancia, y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y a la multiculturalidad del alumnado (Arnáiz, 2009).

Esta nueva concepción de la diversidad establece sus raíces en una perspectiva ecológica, al considerar la discapacidad no sólo con relación a lo biológico sino como el resultado de la interacción entre la discapacidad y otras variables ambientales tales como el entorno físico, la educación, la situación social y los recursos disponibles. Por consiguiente, una escuela inclusiva tiene que intentar desarrollar nuevas respuestas didácticas para estimular y fomentar la participación de todo el alumnado. En esta línea, la educación inclusiva se opone a cualquier forma de segregación, a cualquier argumento que justifique la separación en el ejercicio de los derechos a la educación (Arnáiz, 2009).

A este respecto Echeita (2008) considera que dejar de poner en marcha políticas de acción o de discriminación positiva hacia estos colectivos más vulnerables, en aras a la consideración de que es una demanda de todos, sería una actitud y una práctica a



todas luces injusta. Ahora bien, el error contrario es tener la creencia de que esta preocupación de llevar a cabo políticas y prácticas más inclusivas es algo que compete solamente a determinados grupos “especiales o singulares”, lo que contribuye a focalizar en ellos mismos las medidas de intervención, sacando de escena los procesos y las causas que generan su desventaja. Sobre esta cuestión Castel (2004) pone de manifiesto “la trampa”, que suponen muchas prácticas de inserción o integración, cuando el trabajo se centra en ayudar a los excluidos para eludir con ello políticas preventivas y sistémicas destinadas a evitar que la gente caiga en las situaciones de exclusión. A la vista de cómo se están configurando en muchos sistemas educativos los dispositivos administrativos y las medidas llamadas de atención a la diversidad del alumnado, centradas en los colectivos vulnerables y en actuaciones puntuales hacia ellos, no podemos sino reafirmar que tales trampas están instauradas por doquier. A este respecto no está de más resaltar que una buena forma de valorar la idoneidad de tales medidas sería precisamente, analizarlas desde el punto de vista del efecto que tienen, precisamente, sobre la valoración social que reciben e interiorizan aquellos estudiantes que las reciben.

En consecuencia, educar en y para la diversidad es un concepto construido sobre ideales filosóficos de libertad, justicia, igualdad y dignidad humana, que deberían estar recogidos en los documentos institucionales que rigen la vida del centro, no como un mero trámite administrativo y burocrático, sino porque representan la opinión consensuada de un grupo de personas que de manera colaborativa han llegado a ese posicionamiento. Es un proceso en el que toda la comunidad educativa tiene que estar comprometida puesto que no implica desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje mecanicistas o técnicos, sino tener en cuenta cuestiones sociales, la idiosincrasia de cada grupo e incluso la propia biografía, circunstancias y características de los estudiantes en desventaja dentro del grupo. Consiste en valorar la diferencia por cuanto la diversidad no solamente se encuentra entre los hombres de diferentes culturas, sino que las diferencias son de ámbito personal, nacional, regional y local (Arnáiz, 2009). Es por ello que cada vez con mayor claridad se plantea la necesidad de que todos los estudiantes reciban una educación de calidad centrada en la atención a sus necesidades individuales. Objetivo que coincide plenamente con el fin de la educación inclusiva, puesto que persigue que la diversidad existente entre los miembros de una clase reciba una educación acorde a sus características, a la vez que incrementa las posibilidades de aprendizaje para todos (Daniels y Garner, 1999; Stainback, Stainback y Moravec, 1999). En este sentido, la filosofía de la inclusión defiende una educación eficaz para todos, sustentada en que los centros como comunidades educativas, deben satisfacer las necesidades de todos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales. Se trata de establecer los cimientos para que la escuela pueda educar con éxito a la diversidad de su alumnado y colaborar en la erradicación de la amplia des-



igualdad e injusticia social (Howe, 1996; Slee, 1996; Kerzner y Gartner, 1996). Los educadores que se han arriesgado a educar con éxito a niños con discapacidades en el marco de la educación general saben y argumentan que estos estudiantes “*son un regalo para la reforma educativa*” (Thousand y Villa, 1995) pues son estudiantes que fuerzan a romper el paradigma de la escolarización tradicional y obligan a intentar nuevas formas de enseñar.

A pesar de todo ello, para Sala (2004) la atención a la diversidad de los estudiantes es posiblemente el mayor de los problemas a los que se enfrenta la reforma educativa iniciada en 1990. La controversia en este sentido se encuentra entre la opción de quienes defienden que los estudiantes con problemas de aprendizaje o de cualquier otra índole deben estar en centros o grupos separados o que las diferencias tienen un origen extraescolar o biológico ante las que la escuela nada o poco puede hacer para evitarlas o acortarlas y la opción de quienes deciden lo contrario, es decir, que la educación es precisamente el factor que debe atemperar las desigualdades, atendiendo en una educación común, la diversidad. Pero ante esta dualidad y tomando como referencia el punto de vista inclusivo, Conesa et al., (2014) consideran que la excelencia es exigir a cada alumno todo lo que puede, mientras que la atención a la diversidad es dar a cada alumno lo que necesita. Así pues, atención a la diversidad y excelencia son dos caras de una misma moneda, donde la gran meta, el gran reto, es que todo el mundo experimente en mayor o menor medida el éxito escolar.

En definitiva, a pesar de que las medidas de atención a la diversidad se configuran a priori como un elemento importante a nivel pedagógico y el sistema educativo utiliza, en su deber de responder a todas las características y necesidades y así atender a la diversidad. El problema surge, cuando se piensa que esas actuaciones sólo competen a unos pocos, profesores y estudiantes, y como consecuencia de ello se elude la responsabilidad de cambiar o combatir dicha situación y sus planteamientos de origen que dan lugar a ella. Con lo cual, consideramos que las medidas de atención a la diversidad se están convirtiendo en parches para solventar el panorama educativo actual y evitar producir un verdadero cambio de sistema y pedagogía. De manera que se evidencia la desconexión expuesta en el título que da nombre a este apartado, entre en las medidas de atención a la diversidad y el derecho a la educación inclusiva.

5.2. La desnaturalización de la evaluación psicopedagógica

Como hemos podido comprobar anteriormente, la evaluación psicopedagógica es un elemento de gran importancia, ya que en la práctica educativa determina no sólo la etiqueta del estudiante sino la escolarización del alumnado. Aunque en ningún caso debería ser utilizada como excusa para que un centro educativo eluda su obligación



de proporcionar medidas, apoyos y ajustes razonables (Parreño y de Araoz, 2011). Por lo tanto, este puede convertirse en un proceso segregador y discriminatorio si no se aplica con rigor ético. Así pues, es importante que este proceso se desarrolle teniendo en cuenta que como indica Sala (2011) no es una tarea exclusiva del orientador, sino que es compartida, forzosamente, con los demás agentes educativos tales como, el tutor y los profesores, que son quienes mejor evidencian las problemáticas del alumnado en el aula y deberán articular las respuestas educativas. Y, por otro lado, como las dificultades que manifiesta un alumno dependen de un entorno escolar, familiar y social concreto, tanto la familia como otros profesionales de servicios sanitarios, asistenciales, jurídicos o sociales tienen sus informaciones y aportaciones que hacer al proceso.

Echeita y Calderón (2014) afirman que en sus orígenes el espíritu que animaba la evaluación psicopedagógica era el de ser una medida de garantía de equidad para que aquellas decisiones de acceso, curriculares u organizativas, aplicables a un estudiante en el marco de las llamadas medidas extraordinarias de atención a la diversidad, para que 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 aportar los orientadores. Pero a pesar de la concepción en sus orígenes, lo cierto es que las prácticas derivadas de esa evaluación, como la ruptura con el currículo, la derivación hacia agrupamientos o centros con diferentes grados de segregación, conllevan un riesgo evidente de inequidad, marginación y discriminación (Martín y Mauri, 2011).

Debemos admitir que su puesta en marcha significaba un progreso con respecto a los modelos médicos o de diagnóstico centrados en la categorización del alumnado tan arraigados en la profesión (Farrel, 2008) ya que, entre otras cosas, era una novedad considerar la evaluación psicopedagógica como un proceso y no un hecho puntual asumiendo con ello una perspectiva del desarrollo y del 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 necesarias 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).

Como hemos apuntado anteriormente, todo ello suponía de nuevo, un distanciamiento más que notable del modelo médico de evaluación, donde son los “*expertos*”



que saben y donde el profesorado, el alumnado y las familias asumen un rol “*dependiente*” de sus dictámenes. Con todo ello, la evaluación psicopedagógica 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. Pero esta norma bien intencionada e innovadora, respecto a los modelos imperantes, no sólo se ha ido pervirtiendo con el paso del tiempo, sino que a tenor del derecho a una educación inclusiva establecido en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) también resulta ya claramente inadecuada (Echeita y Calderón, 2014).

Otra de las controversias que rodean a la evaluación psicopedagógica trata sobre la mala praxis que en muchos casos circunscribe a esta cuestión, pues la asignación de programas específicos a los centros no depende de la evaluación de su eficacia anterior, sino de tener candidatos para solicitarlo, de ahí que el diagnóstico lleve consigo recursos extra, lo que puede tener un riesgo el hecho de sobre-diagnosticar estudiantes para conseguir el recurso específico. Así pues, cuando un centro tiene suficientes estudiantes con un perfil determinado, solicita el recurso, sin poner en marcha antes todas las medidas ordinarias posibles, de las que podrían beneficiarse todos (Arnáiz, 2009).

Por otro lado, Sala (2011) considera que, como consecuencia de los cambios experimentados en la configuración de nuestro sistema educativo, se ha producido una evolución en el concepto y en la práctica de la evaluación psicopedagógica, pasando de un modelo clínico a un modelo más ecológico y sistémico, dada su consideración a múltiples variables del contexto. Por tanto, la evaluación psicopedagógica se basa en identificar y valorar desde diferentes fuentes y por distintos procedimientos las necesidades educativas especiales para que el centro educativo dé respuesta a las mismas. De manera que no se necesita del diagnóstico clínico pues, aunque dichas circunstancias habrán de ser tenidas en cuenta, no tiene porqué ser ni resolutorias ni suficientes ya que un diagnóstico médico por sí mismo no determina la respuesta educativa que debe darse en el ámbito escolar, siendo este el fin de la evaluación psicopedagógica del modelo educativo actual. Es por tanto necesario en este sentido precisos protocolos para la coordinación eficaz de actuaciones conjuntas. De ahí, que, con sentido constructivo, haya que superar el sentido excesivamente clínico que pudiera tener la evaluación psicopedagógica, en favor de su orientación más contextualizada y normalizadora, lo cual requerirá seguir innovando, ideando y construyendo el nuevo modelo de escuela inclusiva.

Pero ¿qué dicen los datos al respecto? La investigación de Marchesi et al., (2009) dirigida a conocer la opinión de las organizaciones de personas con discapacidad en España, representadas en el CERMI, sobre el desarrollo del proceso de inclusión en



nuestro país, muestra resultados muy interesantes. Al ser preguntados acerca de si los servicios de orientación educativa y psicopedagógica que llevan a cabo los procesos de evaluación, dictamen de escolarización y apoyo, son satisfactorios para su colectivo, muestran lo siguiente: las personas encuestadas pertenecientes a FEAPS indican en un 71,9 % mostrarse muy en desacuerdo y en cuanto a las personas encuestadas de otras organizaciones del CERMI se posicionan en un 61.3 muy en desacuerdo. Estos datos nos señalan algunas deficiencias en este proceso, carencias que pueden ir en la línea de argumentos que señalan Echeita y Calderón (2014) al considerar que durante los últimos años las labores de orientación referidas a la evaluación psicopedagógica están tendiendo a vincularse más a la justificación de opciones excluyentes (como forzar el cambio en modalidades de escolarización), próximas al criticado modelo médico de la discapacidad (Barton, 1998), que a la planificación de propuestas inclusivas para todo el alumnado, contradiciendo la legislación educativa nacional e internacional. Y es que la evaluación psicopedagógica según estos autores es un asunto de muchas caras y facetas y determinadas miradas y prácticas de evaluación psicopedagógica actúan de forma desfavorable en relación al derecho que asiste al alumnado con discapacidad a una educación inclusiva, puesto que siguen asumiendo una mirada excluyente sobre la igualdad (Skliar, 2008), en tanto en cuanto dan por sentado, desde el punto de vista educativo que sigue siendo posible, necesario y adecuado, diferenciar al alumnado según su diversidad y escolarizarlo en contextos segregados. Y para ello utilizan la evaluación psicopedagógica y sus consiguientes informes como prueba de cargo que justifica la segregación de determinados estudiantes (Echeita y Calderón, 2014).

Ante esta situación, debemos tener presente lo propuesto por la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa (2007) y que suscriben autores como Echeita y Calderón (2014) para los cuales la evaluación psicopedagógica, junto con otras prácticas evaluadoras en el contexto escolar, deben guiarse, entre otros, por cuatro principios:

- 1) Servir para “celebrar” la diversidad, identificando y valorando el progreso y rendimiento individual de todo el alumnado.
- 2) Ayudar a informar y promover el aprendizaje de todo el alumnado en contextos inclusivos, centrándose en mejorar las prácticas de enseñanza y los modelos organizativos que lo favorecen.
- 3) Contar con la participación de los propios estudiantes destinatarios, así como de sus familias.
- 4) Contribuir a prevenir la segregación, eliminando o minimizando los procesos de etiquetado.



Otra de las investigaciones que citaremos a continuación, pretende desmontar el modelo de supremacía de la evaluación psicopedagógica, a través de un contrainforme psicopedagógico elaborado por Calderón y Habegger (2012) orientado a defender los derechos educativos de un estudiante con discapacidad intelectual (Síndrome de Down), a quien se le obligaba a cambiar de modalidad de escolarización según resolvía un informe psicopedagógico. Dicho contrainforme pone el foco de atención en la herramienta excluyente que utilizan los centros educativos para mantener las prácticas homogeneizadoras, es decir, intenta mostrar la inconsistencia de los informes psicopedagógicos posicionándose desde otros postulados científicos y tratando de contribuir a la deconstrucción de la discapacidad, para lo cual los autores citan a Danforth y Rhodes (1997).

"desmontar el andamiaje lógico que respalda el proceso de diagnóstico, lo que demuestra el razonamiento inherente defectuoso de dicho procedimiento. El resultado es la desorganización y la invalidación de la supuesta racionalidad de la práctica común de clasificación de los estudiantes en las categorías de capacidad y discapacidad" (Danforth y Rhodes, 1997: 361).

Tomar en consideración esta cuestión se convierte en una tarea necesaria, en la medida en que las evaluaciones psicopedagógicas se convierten en carta blanca para justificar el fracaso escolar, el sostenimiento de categorías dicotómicas estigmatizantes y la segregación escolar (Echeita y Calderón, 2014). De este trabajo se extraen algunas conclusiones y propuestas de actuación interesantes con respecto a la evaluación psicopedagógica y que exponemos a continuación:

- a) La mayor parte de las evaluaciones psicopedagógicas escolares se solicitan (por parte del profesorado) y/o se producen (por los equipos o departamentos de orientación) con la intención de evitar el cuestionamiento del orden generado en clase a través de una metodología, organización y actividades concretas, lo que supone segregar a una parte de alumnado sin presentar ningún tipo de impedimento.
- b) La evaluación psicopedagógica se convierte en la herramienta de segregación más potente que utilizan las escuelas, constituyendo la supuesta objetividad de las pruebas un argumento incontestable, fundamentalmente, por parte de las familias, las cuales se ven forzadas, la mayor parte de las veces, a aceptar la resolución, bien por que terminan interiorizando la tendencia a culpabilizar del alumnado de su situación educativa, o bien por el miedo al poder de los profesionales y de la institución.
- c) Al excluir al alumno en cuestión, las concepciones y prácticas profesionales nunca se verán alteradas, lo que constituye también un freno a la necesaria transformación de la escuela.



- d) Los informes psicopedagógicos al uso, por tanto, constituyen actualmente una forma encubierta de legitimar las desigualdades socioculturales y un impedimento para el logro del modelo social.

Tras estas conclusiones Echeita y Calderón (2014) extraen una serie de ideas que pueden orientarnos en la construcción de nuevas fórmulas más equitativas y justas para la realización de la evaluación psicopedagógica y se trata de las siguientes:

- a) Ofrecer una respuesta inclusiva basada en entrevistas, observación, análisis documental, grupos focales etc.
- b) Evitar la estructura de la evaluación en la cual recae toda la responsabilidad educativa en el alumno (prototipo del modelo médico). Por tanto, se aboga por acercar los juicios profesionales a todas las personas que viven la realidad evaluada.
- c) Modificar el reparto de roles establecido en las escuelas, democratizando las evaluaciones psicopedagógicas, de manera que se valore y reconozcan las diferentes voces contribuyendo así al modelo social de la discapacidad que centra la responsabilidad no sólo en la persona, sino en todos los actores del proceso.
- d) Apostar por la participación radical de las familias, lo que supone que la evaluación psicopedagógica se centre en la mejora de la acción educativa y en la búsqueda de consensos que permiten desmontar prejuicios y reconstruir nuevas concepciones educativas, pues las familias tienen conocimientos y competencias de las que carecemos los profesionales y viceversa.
- e) Promover el cambio de concepciones por parte de los profesionales educativos, pues el avance en las doctrinas y creencias provoca la mejora en la práctica. Esto supone que los profesionales educativos se conviertan en intelectuales críticos.
- f) Construir una auténtica evaluación inclusiva que ofrezca mejoras en los diferentes elementos del proceso educativo en lugar de responder a los “*problemas*”.

En conclusión, con este apartado queremos enfatizar en la idea expuesta por Echeita y Calderón (2014) basada en la necesidad de reorientar el proceso de evaluación psicopedagógica desde actuaciones de freno y obstáculo al cumplimiento del derecho a una educación más inclusiva, a hechos dirigidos a hacer realidad una exigencia ética y jurídica de derechos humanos que tiene su sustento legal en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).



5.3. La existencia de un sistema de escolarización paralelo: centro específico de educación especial versus centro ordinario

Para Parreño y de Araoz (2011) analizar con detalle la regulación del proceso de escolarización del alumnado, resulta de especial importancia a la hora de realizar una valoración del sistema educativo, tanto en relación a la Convención como para identificar las principales barreras que existen a la hora de lograr una verdadera educación inclusiva. De esta premisa surge el tratamiento de este apartado, con lo cual abordaremos en primer lugar este aspecto y para ello nos centraremos en la LOMCE. Dicha ley mantiene en su artículo 74.1 que la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, siendo la escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial sólo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

En opinión de Parreño y de Araoz (2011), este artículo que se mantiene de la propuesta de LOE podría considerarse contradictorio con lo establecido en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, puesto que contraviene el acceso incondicionado a una educación inclusiva que explicita la Convención, la cual establece que los Estados Partes asegurarán (no promoverán, ni proporcionarán, ya que en la Convención asegurar es garantizar) un sistema de educación inclusivo a todos los niveles por lo que deberá entenderse que éste acceso a un sistema inclusivo no podrá impedirse en los casos de estudiantes que presenten necesidades extensas de apoyo, de difícil atención con las medidas y recursos existentes en la actualidad en los centros ordinarios.

Al situarnos en la normativa de la Comunidad Autónoma de Andalucía, concretamente en las recién publicadas Instrucciones de 22 de junio de 2015, observamos que entre los objetivos que justifican su desarrollo se encuentra el de organizar la respuesta educativa del alumnado en centros ordinarios y centros específicos. De la misma forma al referirse a la organización de la respuesta educativa para atender a la diversidad establece que dicha respuesta comprende todas aquellas actuaciones que en el marco de la escuela inclusiva, tienen en cuenta que cada uno de los estudiantes susceptibles de tener necesidades educativas, específicas o no, especiales o no, y en consonancia con ellas, requieren unas medidas y recursos que les hagan posible acceder y permanecer en el sistema educativo en igualdad de oportunidades, favoreciendo el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y garantizando así el derecho a la edu-



cación que les asiste. En este caso concreto existe una contradicción, pues se habla de atender al alumnado desde el marco de escuela inclusiva y al mismo tiempo se mantiene la existencia de centros específicos y su escolarización en ellos. Una cuestión que rechaza de pleno los planteamientos de inclusión que contempla la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad (2006), que, aunque no trata explícitamente el tema de la escolarización específica, nos da las pautas para aprovechar el sistema general ordinario tratando incluso el empleo de ajustes razonables y es que, todos los artículos de la Convención intentan dar contenido a la educación inclusiva dentro del centro ordinario. Concretamente se deduce la oposición de la Convención a la escolarización específica en los siguientes artículos:

- o 24.1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles [...].
- o 24.2.a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad [...].
- o 24.2.b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan.
- o 24.2.c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales.
- o 24.2.d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva.
- o 24.2.e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

A este respecto, según indica Echeita (2011), en España, al tiempo que se apoya al más alto nivel las declaraciones y principios propios de la educación inclusiva, se están aplicando normas y procedimientos de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales que facilitan la segregación de algunos en centros de educación especial, contraviniendo las opciones inclusivas defendidas por sus padres. Ante esta situación, es cierto que el modelo tradicional de la educación especial se está viendo afectado por el desafío de la educación inclusiva ya que la propuesta de ésta se está sustituyendo a la ubicación a tiempo completo y por horas, en contextos segregados. La justicia social y la toma de conciencia creciente de que la inclusión beneficia a todos los estudiantes impulsan esta revolución y no es que la educación especial no haya respondido a un propósito, efectivamente ha contribuido fuertemente a la admisión de los estudiantes que experimentaban discapacidades en los sistemas educativos



y los líderes visionarios consideran esta contribución, pero se dan cuenta también de que el enfoque inclusivo de la educación es más justo socialmente y más eficaz en los ámbitos académico y social. A pesar de eso muchos gobiernos y educadores están atrapados por la necesidad de ser prácticos a expensas de los derechos humanos y de la justicia social (Bunch, 2008).

Asimismo, influyen aspectos negativos como la visión de logro, la cual preocupa a los que creen que un estudiante es superior a otro en base a la velocidad y a la cantidad del aprendizaje, el resultado es que muchos estudiantes con discapacidad son separados de sus pares y colocados en contextos segregados.

Por otro lado, incide también la creencia tradicional con respecto al alumnado con discapacidad, de que requieren enseñanza especial y contextos especiales dentro de los cuales ser enseñados, pues es la más óptima. Para ellos, la visión de la educación especial es que la enseñanza de maneras ordinarias y que es enseñada por profesores ordinarios no es suficiente. De manera que las piedras angulares del modelo de la educación especial son escuelas especiales, clases especiales, profesores especiales y métodos especiales (Bunch, 2008).

Ante todos estos planteamientos, si fuera evidente que los estudiantes que experimentan discapacidad aprendieran más eficazmente en ambientes segregados, podría haber un argumento para continuar con el modelo de la educación especial. Sin embargo, las investigaciones realizadas durante el último cuarto de siglo indican que el alumnado que tiene discapacidad alcanzan niveles más altos de logro académico y social en contextos inclusivos que en contextos segregados. Un meta-análisis realizado por Baker, Wang y Walberg en 1995 sugirió esta relación, demostrando que la educación inclusiva parece ser académicamente más eficaz y definitivamente más socialmente efectiva que la educación especial. Y es que, la inclusión valora el aprendizaje, apoya a cada alumno en la realización tanto cuanto sea posible, y entiende que todos somos diferentes en nuestra capacidad de aprender (Bunch, 2008).

Esta dicotomía, sitúa a la educación especial, en una situación de conflicto, en la que se debaten con fuerza opiniones aparentemente contradictorias y se cuestionan muchos aspectos de la educación especial, sin reconocer que lo que se pone en entredicho realmente es la naturaleza misma de la realidad. Pero ante todo esto Fuente (2008) plantea una cuestión interesante: ¿Cómo se concibe la discapacidad en el ámbito educativo? se asume que la educación debe encontrar un sitio para aquellos estudiantes que no encajan en el sistema, cualquiera que sea la razón de este desajuste. Por eso, una de las dificultades de la educación especial es tratar a los estudiantes, cuya principal “discapacidad” es su incapacidad para alcanzar los estándares disciplinares y para res-



ponder a las exigencias de docilidad que plantea el sistema. El fracaso del estudiante para responder a las exigencias organizativas de la educación sugiere que el fracaso debe atribuirse a la organización, no al alumno/a, y a menudo la educación especial descubre que está asumiendo las responsabilidades de un sistema educativo burocratizado. En una perspectiva histórica, se ha descrito la situación dialéctica en el campo de la educación entre los derechos proclamados políticamente y su realización efectiva. Por tanto, la mejora de la educación especial no puede concebirse si no es en el marco general de la reforma de la escuela, es decir de la educación, cuyos rasgos más relevantes coinciden con los que cita Fuente (2008) sobre la educación general:

1. La escuela no ofrece un currículo que prepare a los estudiantes para participar en una democracia crítica.
2. La escuela no responde a las necesidades e intereses de los grupos sociales desfavorecidos.
3. Los programas de educación compensatoria no responden a las exigencias de la igualdad, porque son inferiores a los de la educación ordinaria.

Según Fuente (2008) la educación especial tradicional es, en cierto modo, consecuencia de la escuela tradicional más preocupada por la selección que por la atención educativa integral de su alumnado. Al optar por una organización excluyente de todos los individuos con dificultades, provoca una organización paralela de centros específicos para cada una de las deficiencias, organización paralela que puede existir todavía en la mente de no pocos profesores de escuelas integradoras. Ante esta situación no sorprende que en muchos países el progreso sea decepcionante y la existencia de opciones y políticas educativas contradictorias. Por ejemplo, en el análisis de los planes educativos nacionales para Asia llevado a cabo por Ahuja (2005), se comenta que la idea de una educación inclusiva no había sido mencionada. De hecho, a menudo, las escuelas especiales y los internados se presentaban como parte de una estrategia para satisfacer las necesidades de una amplia variedad de estudiantes en desventaja, y la educación informal era percibida como la solución a las necesidades educativas de los grupos marginalizados. Esta es una tendencia preocupante, sobre todo dados los efectos negativos de la institucionalización en grupos de niños vulnerables en contextos de pocos recursos (Naciones Unidas, 2005).

Para Muntaner (2009) la clave de este conflicto está en tres niveles de actuación: la presencia, la participación y los resultados. En cuanto a la presencia, los estudiantes con discapacidad deben incorporarse en todos los casos a las aulas ordinarias para compartir con sus compañeros un currículum común, que debe adaptarse y dar respuestas a las distintas necesidades de todos y cada uno. Esto supone llevar implícita la pertenencia al grupo, desde la igualdad y el respeto, desde la valoración de cada per-



sona de forma individual. Paralelamente, debe contemplarse la individualización de cada alumno, atendiendo a sus necesidades y demandas educativas. Cuando mayor sea el equilibrio entre estas dos facetas de una misma actuación, mayor será la inclusión de la persona en el grupo.

En cuanto al nivel de participación, la simple presencia de los estudiantes con discapacidad es indispensable para progresar en el modelo inclusivo, pero insuficiente. Es necesario, que estos participen de las actividades y experiencias dirigidas a todo el grupo, que se planifican y ofrecen en sus aulas. Para alcanzar este segundo nivel es preciso que dispongamos de un currículum flexible, que permite adaptarse y responder adecuadamente a las necesidades educativas de todos, incluidos aquellos que presentan discapacidad intelectual. Para hacer posible en la práctica educativa esta participación se precisan distintos requisitos, que modifican los planteamientos educativos selectivos y tradicionales generalmente utilizados hasta ahora en las escuelas ordinarias, como por ejemplo los siguientes: flexibilización del currículum, potenciar la autonomía del alumno, colaboración con las familias, valorar la diversidad, etc.

Y, por último, el nivel de resultados. Todos los estudiantes deben aprender en sus experiencias y actividades escolares, la participación ha de conducirles necesariamente al aprendizaje. Pero, esto no significa que todos deban aprender lo mismo en una misma situación de aprendizaje, sino que atendiendo a sus capacidades y ritmos de aprendizaje aprovechan de manera distinta las experiencias y actividades que se desarrollan en el aula. Cumplir este tercer requisito de la inclusión educativa, conlleva disponer de un currículum abierto que permita exigir a cada alumno según sus capacidades y potencialidades ya que el objetivo de todo proceso de enseñanza-aprendizaje es que todos aprendan al máximo de sus posibilidades y en este sentido la educación inclusiva debe asegurar el derecho de aprender y a tener éxito a todo el alumnado.

Para finalizar con este apartado, consideramos importante mostrar cuál es la opinión del movimiento asociativo de la discapacidad ante esta situación de escolarización actual.

Desde el CERMI (2004) se considera en primer lugar inadecuado, que administrativamente se determine el modelo de educación de un niño con discapacidad y su escolarización en función del grado de su deficiencia o subordinando el interés y mejor aprovechamiento de las capacidades del alumno a la existencia del mayor o menor número de recursos de los centros, de su accesibilidad, etc. Por tanto, se aboga por potenciar la reconversión de los centros especiales en centros de recursos y apoyos a la integración, ampliando su horario y calendario con actividades de terapia, habilitación, rehabilitación, así como con actividades complementarias y de ocio y tiempo libre, contando con personal especializado en los distintos tipos de discapacidad.



En la mesa redonda elaborada por el CERMI (2013) se debate acerca de LOMCE y entre las medidas que más controversia genera se encuentra la escolarización. En palabras de Pérez Bueno, Presidente del CERMI Estatal, se considera que *“el gran mandato en este momento era la educación inclusiva, ponerle fecha de terminación a la educación especial y establecer el proceso de migración de unas a otras”*. De la misma forma aboga, como todos los participantes en la mesa redonda, por la extinción de la segregación:

“aunque la ley no los exija el horizonte 2020 para deshacer las estructuras no inclusivas, tendríamos que dar un paso y apelo a todas las entidades y movimientos que gestionan o son titulares de centros de educación especial, de estructuras segregadas, a que den ese paso, aunque no se lo obligue la ley y que antes de 2020 hayan migrado a estructuras inclusivas.”

Por su parte, Ruiz (2013), Directora de Educación, Empleo y Promoción Cultural de la ONCE afirma que:

“la nueva ley abre vías de atención o apoyo a alumnos con necesidades educativas especiales que pueden suponer una cierta exclusión y además permite la segregación de los centros, la creación de centros educativos especializados que pueden dar lugar a que se creen centros que al final dan lugar a que los niños volvamos a incluirlos en guetos... la segregación es un paso atrás”.

Por último, el CERMI (2014) considera que el sistema educativo en nuestro país no garantiza la inclusión y mantiene en situaciones de segregación a más del 20 % del alumnado con discapacidad, lo que va en contra de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En oposición a esta cuestión, ensalza los datos proporcionados por la ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles) que indican que el 99 % del alumnado con discapacidad visual en España está escolarizado en condiciones de igualdad con el resto de estudiantes, sin segregaciones por razón de discapacidad. Este éxito de la inclusión educativa, logrado por la ONCE en España respecto del alumnado con discapacidad visual, sería plenamente trasladable al resto de estudiantes con discapacidad, si nuestro sistema educativo estuviera concebido en clave de inclusión y facilitara los apoyos efectivos para que esta se produjera. Por tanto, según el CERMI, la educación inclusiva de las personas con discapacidad es posible, solo necesita un marco normativo favorable y apoyos efectivos al alumnado con discapacidad.

Otra de las plataformas que lucha por los derechos de las personas con diversidad funcional, la asociación para la Solidaridad Comunitaria de las personas con diversidad funcional y la inclusión social (SOLCOM), en el Informe de Derechos Humanos SOL-



COM (2011) precisa las violaciones que se hacen en España de la Convención sobre los derechos humanos de las personas con discapacidad de la ONU, afirmando que casi la mitad de los casos de discriminación denunciados ese año y que afectan a personas con discapacidad, están relacionados con la educación, siendo los más frecuentes los que por imperativo judicial o administrativo son excluidos de la escuela ordinaria. Concretamente se subraya que el artículo más vulnerado de la Convención es el 24, relacionado con la educación, que representa el 48,6 por ciento de los casos. A este respecto, la coordinadora de la asociación expone que el 90 por ciento de los niños con diversidad funcional que deberían recibir una educación inclusiva en colegios ordinarios no lo hacen y son desviados a centros de educación especial. Ante lo cual, los centros alegan falta de recursos y los técnicos de la administración realizan unos informes psicopedagógicos con los que justifican que estos niños no están preparados para estudiar en un centro ordinario y los envían a uno especial.

Siguiendo con las reivindicaciones del movimiento asociativo de personas con discapacidad, la Confederación Española de Organizaciones en favor de las personas con discapacidad intelectual (FEAPS) en 2013, subraya y propone lo siguiente:

- 1) Advierten que la LOMCE no hace mención alguna a la necesidad de realizar “ajustes razonables” en función de las necesidades individuales de cada escolar, y facilitar de este modo “medidas de apoyo personalizadas y efectivas que fomenten el máximo desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión”. Estos ajustes razonables permitirían al alumnado con discapacidad intelectual o del desarrollo que cursan estudios en centros ordinarios poder potenciar al máximo posible sus capacidades.
- 2) Señalan que la LOMCE mantiene lo establecido en la legislación anterior sobre la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales. Esta escolarización depende de que los propios centros ordinarios consideren si pueden o no atender estas necesidades especiales “en el marco de las medidas de atención a la diversidad”. Por lo tanto, a efectos prácticos, el proyecto educativo de los centros resulta determinante para definir las oportunidades de escolarización de estos estudiantes.
- 3) Consideran que el Gobierno pierde una oportunidad única para garantizar que ningún alumno con discapacidad intelectual o del desarrollo sea escolarizado en la educación especial contra su voluntad y sin tener en cuenta la opinión de sus padres o tutores, haciendo caso omiso a las recomendaciones tanto del Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU como del Relator Especial de Derecho a la Educación, que en sendos informes hablan de consultar a los padres ese tipo de decisiones y de avanzar hacia una fusión entre el sistema educativo ordinario y el especial.



- 4) Destacan el desconocimiento de la Convención y la aplicación unos procedimientos que no se ajustan a la misma, pues en la práctica, están impidiendo que el alumnado con discapacidad sea educado en igualdad de condiciones, con libertad de elección y con los apoyos personalizados que necesiten para garantizar su formación efectiva.

De la misma forma FEAPS (2015) reivindica que:

“cada vez un número mayor de familias opta por tratar de escolarizar a sus hijos en centros ordinarios, como la modalidad más adecuada para su proyecto de vida e inclusión social. Pero sin embargo se topan con un sistema educativo que en demasiadas ocasiones adolece de apoyos y medios para atender al alumnado con necesidades educativas especiales”.

Para combatir esta situación apelan a la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad como el primer instrumento jurídico con carácter vinculante para el Estado español que incluye una referencia explícita al derecho a una educación inclusiva para las personas con discapacidad. Asimismo, en su artículo 24 contiene una cláusula que impide que las personas con discapacidad queden excluidas del sistema educativo ordinario e impone “la obligación de realizar los ajustes razonables para facilitar la inclusión educativa”. A este respecto debemos incidir, que no se trata de utilizar los ajustes razonables de forma indiscriminada y justificar con ellos el cumplimiento con la Convención, pues lo primordial es garantizar la educación inclusiva y utilizar este concepto jurídico indeterminado para cuestiones muy concretas. Asimismo, esta posición está respaldada por las políticas educativas europeas que están plasmadas en los objetivos del Horizonte 2020.

5.4. Las insuficiencias en el diseño, desarrollo e implementación del currículum

Uno de los instrumentos básicos a la hora de plantearse cómo hacer realidad la inclusión es a través del enfoque, diseño y desarrollo del currículum escolar, pero tal y como indica Echeita (2008) éste puede constituirse como una barrera que dificulta la pertenencia, participación, así como la igualdad de oportunidades de aprendizaje. En este sentido, López (2012) señala entre las barreras didácticas que dificultan la construcción de una escuela sin exclusiones, se encuentra el currículum. En el sistema tradicional éste se basaba en dar información y reglas para aprender dicha información. Sin embargo, en el sistema moderno debe ser un currículum que no produzca desigualdades ni educación de segundo orden o de baja calidad, por tanto, ha de ser un currículum que, ahondando en las diferencias del alumnado erradique las desigualdades, y haga avanzar la justicia escolar ofreciendo prácticas educativas simultáneas y diver-



gentes, es decir trabajar con un currículum diversificado, en el que se aprende lo mismo, pero con experiencias diferentes. Este modo de interpretar el currículum escolar como patrimonio para todos los niños evitará el fundamentalismo curricular, es decir la imposición de un currículum idéntico para todo el alumnado. El qué ha de aprender el alumnado y el cómo ha de realizarse ese aprendizaje es la base del currículum escolar y según Bunch (2008), el contenido del currículo debe fijarse estableciendo las expectativas de aprendizaje y requerir a los profesores que se aseguren que todos los estudiantes cumplan con esas expectativas. Para el autor un enfoque centrado en el currículum de “*talla única*”, supuso un excelente apoyo para el modelo de la educación especial, pero como mostraremos durante el desarrollo de este apartado, ese tipo de currículum no se adecúa a las necesidades del sistema educativo actual y por ende no cumple con los preceptos de la educación inclusiva.

Esta idea del currículo como un obstáculo a la atención a la diversidad ya se planteaba desde hace años, cuando según Arnaíz (1999) para autores como Smith (1986) y Stainback, Stainback y Moravec (1991) la forma de actuar y entender el currículum ya se cuestionaba desde finales del siglo pasado argumentando lo siguiente:

- a) Un currículo estandarizado no incluye la diversidad existente en las experiencias personales, la velocidad, los estilos e intereses de aprendizaje de todos los estudiantes. Diversidad que no sólo existe entre los que tienen necesidades educativas especiales, sino también entre aquellos otros considerados con capacidades medias o normales.
- b) Cuando el currículo está predefinido, los educadores comienzan con el currículo en vez de con el niño, con lo cual, se enfatiza en la necesidad de construir un currículo que preste más atención a las experiencias, percepciones y conocimiento de los estudiantes, así como a aquellos elementos que, según la historia y las experiencias cotidianas, son necesarios para que las personas desarrollen una vida lo más independiente y productiva.
- c) Los enfoques estandarizados del currículo y de su transmisión han demostrado ser aburridos, poco interesantes y carentes de significado para muchos estudiantes, ya tengan discapacidad o no, puesto que un currículo estandarizado no suele evolucionar a partir de o estar relacionado con lo que realmente ocurre en las vidas y en el mundo que rodea a los estudiantes.
- d) El currículo estándar (en muchas ocasiones el libro de texto) suele privar de su autoridad a aquellas personas que participan directamente en el proceso de aprendizaje.



Como resultado de estas deficiencias del currículo estandarizado y cerrado, se proponía una nueva perspectiva de currículo más holística y constructivista que reconoce dos cuestiones:

1. El contenido que hay que aprender debe tener en cuenta la dinámica de la naturaleza de aquello que se necesita para vivir y trabajar con éxito en una comunidad.

2. Para que la información se pueda aprender y usar, ésta debe tener un significado y un sentido para el alumno. Se trataría de tener en cuenta el potencial de aprendizaje y la competencia curricular de cada alumno, formado por sus experiencias, sus intereses y su comprensión. Desde esta perspectiva, el profesor es visto como un mediador en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los estudiantes, que participan activamente en este proceso de información significativa e interesante para ellos, más que como un transmisor del currículo.

Ante esta tendencia que va en contra de un currículo cerrado y estandarizado que todos los niños deben dominar al mismo tiempo, independientemente de sus características, surge la teoría o filosofía que subyace de la perspectiva constructivista que nos aparta de la enseñanza de destrezas aisladas en marcos aislados y propone contextos de aprendizaje que potencien la cooperación e intervención entre los estudiantes (Ainscow, 1995).

Así pues, el currículo se constituye como el elemento central para diseñar la respuesta a las diferentes necesidades educativas de los estudiantes que acuden a la escuela. Un currículo que traslada el centro de atención del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el contenido al sujeto, para proporcionar a todos una igualdad de oportunidades en su formación. De esta manera, se potencian sistemas abiertos de educación que conciben el aprendizaje como un proceso realizado por el propio alumno a través de sus intercambios con el medio y a partir de sus particulares formas de pensamiento. Ello promueve una escuela abierta a la diversidad, que permite la adecuación y la adaptación del currículo a las necesidades educativas que presenta cada alumno. Por tanto, se hace necesario un único marco curricular básico de carácter abierto y flexible que irradie las orientaciones y programas precisos para adecuarse a las exigencias particulares de cada sujeto, a la vez que considere las características concretas del medio en el cual debe aplicarse (Arnáiz, 1999).

En la actualidad el proponer buenas prácticas de actuación para facilitar la incorporación y la formación de los estudiantes con discapacidad en los centros y las aulas ordinarias es implantar un modelo inclusivo en la escuela, como requisito básico e indispensable. Un modelo inclusivo que permita la eliminación de las barreras, que ac-



tualmente encuentra este alumnado para su incorporación y aprovechamiento de las oportunidades formativas y de desarrollo que se ofrecen en la escuela ordinaria, y que facilite su participación en igualdad, desde la aceptación de las diferencias y el respeto absoluto a la diversidad en las aulas y en las experiencias que allí se realizan. Este proceso de cambio y de mejora del sistema educativo, que no piensa sólo en los estudiantes con discapacidad, sino que tiene a todos, sin excepción, como referencia de formación y desarrollo, plantea una serie de cambios en el currículo, como eje primordial del modelo de inclusión, a través de actuaciones a partir de tres elementos claves del mismo (Muntaner, 2009):

- Referente teórico y actitud del profesorado.
- Modelo organizativo de la escuela.
- Planteamiento didáctico en el aula.

En cuanto a los cambios en los elementos del currículo para atender a la diversidad, Arnáiz (1999) realizó una serie de sugerencias que a pesar de haber sido propuestas hace años siguen teniendo vigencia y sentido aún en el siglo XXI y se trata de las siguientes:

a) Objetivos y contenidos:

Concretar los objetivos expresados para el ciclo a la diversidad de los estudiantes del aula; introducir objetivos específicos; dar prioridad a los objetivos en función de la diversidad; modificar su secuencia con la finalidad de conseguir el mayor grado de significación de la enseñanza; etc.

b) Actividades:

Diseñar actividades diversas para trabajar un mismo contenido; planificar actividades que tengan aplicación en la vida cotidiana; proponer actividades que se lleven a cabo con diferentes tipos de agrupamientos: gran grupo, pequeño grupo e individual; etc.

c) Metodología:

Seleccionar técnicas y estrategias que, siendo útiles para todos los estudiantes, también lo sean para los que presentan necesidades educativas especiales (grupos de aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, agrupamientos flexibles, etc.); favorecer el tratamiento globalizado e interdisciplinar de los contenidos de aprendizaje; etc.

d) Evaluación:

Utilizar procedimientos e instrumentos de evaluación variados; realizar una evaluación inicial ante un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje; introducir



la evaluación del contexto aula; introducir en la práctica educativa la autoevaluación y la evaluación entre compañeros; evaluar las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula; etc. Todas estas adaptaciones pueden conducir el proceso de enseñanza/ aprendizaje hacia un mayor grado de personalización y, por ende, hacia la consecución de una verdadera y efectiva atención a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los estudiantes (Arnáiz, 1999).

Este proceso de cambio y mejora del sistema educativo cuyo epicentro es el modelo de inclusión, pasa inevitablemente por el cambio en el currículum como una de las estrategias básicas de organización para responder a las necesidades de todos los estudiantes y para ello propone que éste debe ser abierto y dinámico en función de las necesidades y flexible a los cambios sociales, metodológicos y estructurales. Un currículum que garantice el desarrollo de competencias necesarias para desenvolverse en la sociedad actual. Lo cual implica dejar atrás la imagen de las clases centradas en la enseñanza y para ello es necesario pasar de un currículum estándar y fragmentado en materias a un currículum diversificado, interdisciplinar y funcional. Diversificado, pues si sabemos que cada alumno aprende de forma diferente, es necesario producir cambios y variaciones en el mismo. Un currículum interdisciplinar, temático, que se adapte mucho mejor que las prácticas tradicionales, de manera que cuando el contenido del currículum se organiza de forma interdisciplinar es más significativo y estimula más a los estudiantes. De la misma forma es necesario un currículum funcional que ponga su mayor énfasis en que prepare para la vida y no sólo para las distintas etapas académicas, pues la noción de funcionalidad implica la utilidad de algo o la utilidad para algo. Por último, la puesta en práctica de un currículum que tenga en cuenta a todos, implica necesariamente la consideración de una serie de estrategias de enseñanza que fomenten la participación, que encuentren sentido con la vida real, que se creen y adapten materiales etc. (Fernández-Batanero, 2005). En este sentido, el desarrollo del mismo se convierte entonces en el desarrollo profesional cooperativo, pues si de lo que se trata es de adaptar el currículum oficial a las características del centro y de los estudiantes, tanto de los ordinarios como de aquellos con necesidades especiales hay que incrementar la cohesión entre los profesores, al proporcionarles una oportunidad para compartir ideas acerca de la enseñanza y del aprendizaje y elaborar productos útiles (Fuente, 2008) ya que como indica Gálvez (2014) los profesores que logran sus propósitos docentes suelen ser los más capaces de seguir el currículum, pero hay que tener en cuenta que el currículum por sí sólo no puede dar respuesta a todo; como docentes se puede ampliar, reducir, adaptar o hacerlo interesante.

Ante esta situación de responsabilidad de cambio del currículum que recae en los profesores, Blanco (2004) establece que el tipo de currículum inclusivo plantea una serie de exigencias a los maestros y profesores y que hacen referencia a las siguientes:



- 1) Deben involucrarse en el desarrollo del currículum a nivel local y desarrollar competencias para adaptarlo en sus propias aulas.
- 2) Deben llevar a cabo una serie de actividades complejas en sus aulas.
- 3) Han de tener las competencias para planificar y promover la participación de todos sus estudiantes.
- 4) Tienen que saber cómo apoyar el aprendizaje de sus estudiantes sin darles simplemente respuestas predeterminadas.
- 5) Deben trabajar al margen de las materias tradicionales.

Así pues, es evidente que el currículum abarca todas las experiencias de aprendizaje disponibles para los estudiantes. En él se planifican principalmente, las oportunidades de enseñanza y aprendizaje disponibles a nivel del aula ordinaria, pero, sobre todo, el currículum debe lograr estos objetivos con todos los estudiantes por igual. Por tanto, debe ser riguroso, pero también suficientemente flexible para responder a estudiantes con características muy diversas. De este modo, el desarrollo de un currículum que incluya a todo el alumnado podría requerir una ampliación de la definición de aprendizaje que tienen los maestros y de quienes toman las decisiones en el sistema educativo, pues mientras se siga entendiendo por aprendizaje la adquisición de conocimientos transmitidos por el docente, es seguro que las escuelas se mantendrán encerradas en currículos y prácticas de enseñanza organizadas rígidamente. Generalmente, los currículos inclusivos se basan en la idea de que el aprendizaje es algo que ocurre cuando los estudiantes están activamente involucrados en darle sentido a sus experiencias. En otras palabras, no se les puede simplemente explicar las cosas a los estudiantes, sino que deben descubrirlas y comprenderlas por sí mismos. Esto facilita que un grupo diverso de estudiantes se eduquen juntos, ya que no todos tienen el mismo punto de partida en su aprendizaje ni todos reciben de la misma forma la instrucción del maestro. Por el contrario, ellos deben trabajar a su propio ritmo y su propia manera dentro de un marco común de actividades y objetivos. Esta visión asume que los estudiantes aprenderán más efectivamente con sus pares (Blanco, 2004).

Hasta ahora hemos podido comprobar cómo el currículum se establece y se propone en la literatura revisada, como una herramienta facilitadora del cambio hacia el modelo inclusivo. Pero recordemos que Echeita (2008) planteaba hasta qué punto el currículum escolar, en toda su amplitud de significados, se configura o no, como un proceso facilitador del aprendizaje y el rendimiento de todos, pues según el autor, pudiera ser que en muchas ocasiones este se convirtiera en una barrera que dificulta las dinámicas de pertenencia y participación en la vida escolar de determinados estudiantes, así como un serio impedimento para promover la igualdad de oportunidades de aprendizaje. Con esto se resalta otra faceta crítica de la inclusión educativa, la relativa a sacar a la luz, precisamente, las barreras de distinto tipo y condición que, establecidas por la tradición



escolar y reforzadas por determinadas culturas escolares, limitan la presencia, el aprendizaje o la participación de algunos estudiantes en condiciones de igualdad con sus iguales en los centros escolares a los que acuden o acudirían de no ser considerados vulnerables.

Ante esta situación, López (2012) considera que, lamentablemente, en la puesta en práctica de la cultura de la diversidad y el currículo, hay dos modos de entender esta puesta en práctica, dos concepciones contrapuestas y enfrentadas. Una es la de aquellos profesionales que defienden la idea de que la escuela ha de ofrecer un currículo único y otra, la de los que piensan que el currículo ha de ser doble. O sea, currículo ordinario versus currículo especial. Mantener este discurso de la dualidad curricular es un problema ideológico, porque lo que se oculta es la no aceptación de la diversidad y la perpetuación de las desigualdades entre el alumnado, marcando que éstas son insalvables y aunque compartan autobús, mesa, silla y aula con sus compañeros sigue un currículo diferente y a veces hasta opuesto.

Sobre esta idea de currículo común, Gimeno (1999) establecía una serie de indicaciones acerca de qué se entiende y cómo llevarlo a la práctica, las cuales presentamos en los siguientes ocho puntos:

- 1) El currículo común responde a la diversidad cultural. Es un currículo que se desarrolla y tiene su razón de ser como respuesta legítima y tolerante con la pluralidad y diversidad cultural.
- 2) El currículo común no tiene que ser todo el currículo que recibe el alumno. El currículo común es la base cultural compartida, pero no es ni ha de ser exactamente igual para todos.
- 3) El currículo común es un medio para ayudar a la igualdad de oportunidades, ya que al recoger lo común y básico de cada cultura supone una oferta para participar de los bienes culturales, creando las condiciones de la colaboración e igualdad social.
- 4) El currículo común es la base de la educación general o básica que ha de ser además integral. Esta característica típica de la escolarización obligatoria se apoya en los siguientes argumentos: el principio de igualdad de oportunidades educativas; la concepción de la educación como desarrollo integral de la persona y el hecho de que la escolarización, la escuela, es la agencia formativa y socializadora por excelencia en educación.
- 5) El currículo común reclama la llamada escuela única y la comprensividad. Un currículo común sólo ha de poder desarrollarse en una escuela común, en la escuela única para todos. En una escuela que responda y se articule organizativamente de modo similar en los distintos contextos o ámbitos. Así pues, tres ejes



interrelacionados: la política educativa (obligatoriedad escolar y política educativa común a todos los estudiantes), las propuestas pedagógicas (currículo común comprensivo con opciones a la diferenciación), y las propuestas organizativas (escuela única, para todos) son las respuestas interrelacionadas que se reclaman y construyen mutuamente.

- 6) El currículo común no es necesariamente una determinación centralizada de contenidos cerrados. Esto es, la prescriptividad del currículum no puede concretar, cerrar la práctica ni sus contenidos sin dejar margen a la participación deliberativa de sus participantes.
- 7) Los contenidos comunes no son sólo generalidades inconcretas. La falta de concreción en el currículum común prescriptivo, en términos de mínimos, no es un defecto, sino a la inversa, un marco para el consenso y la tolerancia curricular, así como para la autonomía de centros y profesores.
- 8) El currículo común prescrito es un referente de la calidad mínima exigible a un sistema homologado de enseñanza, por tanto, no es sólo una fuerza coercitiva para los profesores, es también una forma para potenciar la profesionalidad de los docentes, que han de participar en su diseño y desarrollo.

Así pues, un currículo abierto a la diversidad no es solamente un currículo que ofrece a cada uno de ellos lo que necesita de acuerdo con sus capacidades, cultura o género. Ni tampoco es un currículo que incorpora alguna unidad didáctica relacionada con las distintas etnias, la igualdad social o el papel de la mujer, por ejemplo. Para hacer realidad un currículo de este tipo, éste debe alejarse de los planteamientos prescriptivos y rígidos, centrados en muchas ocasiones exclusivamente en el libro de texto (Arnáiz, 2003).

Estos planteamientos que abogan por un currículo abierto, flexible, promotor de la igualdad y que valora la diversidad se enfrentan con el nuevo currículum que se está poniendo en marcha con la LOMCE, el cual combina un modelo conservador con un modelo basado en lo básico para conseguir habilidades y competencias para una economía competitiva (Martínez, 2014).

En definitiva, con el desarrollo de este apartado pretendemos poner de manifiesto la necesidad de avanzar hacia el cambio en el desarrollo e implementación curricular para en primer lugar, evitar la exclusión interna o zonas de discriminación que menciona Young (2000) y que suponen estar juntos en la misma clase, pero separados por el currículo. En segundo lugar, progresar en la idea de currículum adaptado del modelo de integración y lograr el currículo común para todos que defiende el modelo de inclusión (Pijl, 2009). Y en tercer y último lugar, erradicar la concepción que une las dificultades de aprendizaje a las personas y no al currículum (López, 2010).



5.5. La formación y los prejuicios del profesorado

Los programas y organizaciones especiales han proliferado precisamente porque muchos educadores de nuestro país han recibido una preparación relativamente pobre para comprender los procesos de aprendizaje, el desarrollo de los estudiantes y la adaptación de la enseñanza. Debido a que la labor docente ha sido considerada como la aplicación de una serie de rutinas dirigidas al alumnado “normal” [sic], la mayoría del profesorado no se siente preparado para hacerse cargo de los “especiales” [sic], es decir, aquellos que aprenden poco con estrategias como las lecciones magistrales y la explicación, los que no hablan el idioma con fluidez, aquellos cuyo desarrollo transcurre con un ritmo o con un modo diferente a los de su misma edad, o quienes presentan pequeños problemas de aprendizaje. La verdad es que la mayoría del alumnado se ajusta a una o varias de estas descripciones, y ya que las aulas ordinarias son, por lo general, demasiado rígidas para adaptarse a sus necesidades de aprendizaje, en ellas cada vez les va peor a un mayor número de estudiantes, que son derivados hacia programas de recuperación o de educación especial. Unos sistemas curriculares inflexibles, los insuficientes conocimientos de los profesores, situación esta última que es la causa fundamental de la salida de tales estudiantes del aula ordinaria, hacen necesaria la contratación de un mayor número de especialistas, lo que paradójicamente disminuye los fondos para el desarrollo profesional y la existencia de grupos más pequeños en las aulas, que es lo que a su vez permitiría que los profesores ordinarios atendieran un espectro más amplio de sus necesidades educativas (Darling-Hammond, 2001), ya que los estudiantes con discapacidad no requieren estrategias especiales para alumnos y alumnas especiales. Si por el contrario, los profesores de las aulas ordinarias observasen a estos estudiantes como una oportunidad de mejora y de innovación en su actividad docente, así como una búsqueda de alternativas y nuevas formas de actuación didáctica, que han de beneficiar a todo el grupo, los profesores no cederían su responsabilidad para con estos, en los profesores especializados, sino que requerirían la ayuda y colaboración de estos especialistas para ampliar su oferta educativa y así todo su alumnado podrían beneficiarse de estas nuevas propuestas didácticas. Así pues, una de las limitaciones ha sido la formación del profesorado y las dificultades que estos tienen para captar sus propias necesidades y carencias de formación, así como la efectividad para la adaptación del currículum (Cardona y Chiner, 2006).

De la situación planteada deducimos que lo que nuestro sistema necesita es lo que Giroux (1997) denominó los “*profesores como intelectuales transformativos*”. El intelectual transformativo es el docente que busca crear espacios donde todos tengan las mismas posibilidades, tanto dentro de la escuela como cuando salgan de ella. Es un profesional comprometido con la lucha por la creación de una escuela para todos. No obstante, este autor apunta que la innovación educativa es al mismo tiempo una ame-



naza y un desafío para los docentes de la escuela. Principalmente porque las medidas de las instituciones educativas denotan poca confianza en las capacidades del profesorado. Muestra de ello es el diseño curricular vigente en nuestras escuelas. Es un currículum técnico que define qué, cómo, cuándo y por qué hay que enseñar. El docente se convierte así en un técnico ejecutor de las directrices prefijadas. Aunque el discurso legislativo afirme que el profesor es autónomo, después se le plantean una serie de protocolos educativos que tiene que seguir al pie de la letra. Y el caso es que, pese a este escaso poder de decisión, es justamente el profesorado el que tiene en su mano el cambio.

Así pues, durante el desarrollo de este apartado vamos a analizar algunas de las cuestiones de cambio que debe experimentar el profesorado para el logro del modelo educativo inclusivo y para ello nos basaremos tanto en la literatura como en una serie de evidencias que ponen de manifiesto algunas constantes en las propuestas internacionales orientadas al logro hacia sistemas educativos más inclusivos y entre ellas se encuentra la importancia del pensamiento del profesor y de las culturas organizativas y de colaboración y la formación inicial y permanente del profesorado (Gisbert y Giné, 2011).

En primer lugar, debemos tener muy claro que todos los proyectos de inclusión educativa de poco sirven si no existen unos recursos humanos que permitan a las personas con limitaciones desarrollar su autonomía personal y social. La educación inclusiva exige, por esto, un compromiso mayor de lo que a simple vista puede parecer. Aunque, por otra parte, resulte sencillo su planteamiento pues se trata simplemente de respetar el derecho a la educación que tienen las personas, más allá de sus limitaciones. Por tanto, su desarrollo implica profesionales preparados y comprometidos (Fuente, 2008).

En la actualidad, la escuela inclusiva tiene que responder a diversidad de necesidades, intereses y características. Debe ser un lugar flexible y adaptado que acoja a todos sus miembros independientemente de sus individualidades. La inclusión lleva aparejada una serie de exigencias y modificaciones de conductas, de actitudes y creencias del conjunto de la sociedad. Pérez (2011). Así pues, en cuanto a la actitud, Muntaner (2009) considera que, por un lado, el profesorado debe tener en primer lugar una actitud abierta al cambio y a la innovación docente, debe buscar alternativas a sus prácticas docentes, que le permitan responder adecuadamente a las necesidades educativas de todos sus estudiantes. Y, por otro lado, debe provocarse un cambio radical en la cultura de la escuela, que afecta tanto a los referentes teóricos que la explican como a las prácticas docentes, pasando por los planteamientos normativos que surgen de la administración para aproximarse al modelo inclusivo de educación. Y es que la implan-



tación de un modelo inclusivo no es solamente un tema técnico, es básicamente un tema de fundamentación y de reflexión del profesorado, para entender la educación desde una perspectiva distinta, que ha de provocar cambios en su práctica docente. Si este cambio no se produce no puede realmente desarrollarse un modelo de educación inclusiva. Si no hay un cambio en la actitud del profesorado, difícilmente podremos provocar el cambio necesario para implementar una educación inclusiva, y ello es una decisión única del profesor, que nadie puede hacer por él. Dicha actitud innovadora nos conduce a plantear propuestas en la práctica que carecen de respuestas únicas, para centrarnos en las necesidades de los estudiantes y buscar estrategias que favorezcan el aprendizaje de todos, en su diversidad, dentro del grupo, donde siempre habrá más elementos comunes que diferenciales entre ellos. Finalmente, es necesario constatar que algunos estudios (Hsien, 2007) muestran que las actitudes del profesorado (tanto de la educación ordinaria como de la educación especial) respecto a la inclusión son, en general, positivas y que dependen, ante todo, de la formación recibida en el manejo de las diferencias (en especial de los estudiantes con discapacidad), así como del sentimiento de competencia profesional. Es pues imprescindible capacitar al profesorado. Si el profesorado se siente poco capacitado tenderá a desarrollar expectativas negativas hacia sus estudiantes, lo que conllevará menos oportunidades de interacción y menos atención; cosa que acabará comportando fracaso y confirmación de la expectativa (Marchesi, 2001).

Otro de los requisitos considerados por Alemañy (2009), necesarios e imprescindibles para poder llevar a la práctica de manera efectiva, un modelo educativo que potencie la inclusión, es que los docentes compartan los principios que componen este movimiento y para ello es necesario que todo el personal educativo, y en especial los profesores, tengan una visión y un actitud positiva acerca de la inclusión (Cook, Semmel y Gerber, 1999) pues si no se da el caso, desarrollar dicho modelo será bastante complicado. Pero ¿cuáles son los principios o rasgos propios de la inclusión que se deben tener en cuenta? Para Arnáiz (2012) lo primero que debemos tener en cuenta cuando nos referimos a inclusión es el acceso a las escuelas regulares de los estudiantes que tradicionalmente se escolarizaban en las escuelas especiales y este planteamiento requiere indudablemente un cambio de mentalidad, actitudes y valores del profesorado y cómo no, un cambio en las prácticas educativas y sobre esta cuestión Echeita (2008) trata de otro de los principios de la inclusión a contemplar y aceptar por el profesorado, pues para el autor la inclusión implica no sólo un sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional y relacional al que se puede llegar desde la periferia de la acción educativa sino que la inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza, como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante. Así pues, para trabajar conforme a estas cuestiones los docentes, por un lado, han de contar con conocimientos variados de diferentes dis-



ciplinas académicas que les permitan comprender, asumir, planificar, justificar y reflexionar sobre sus propias prácticas y formas de actuar (Pérez, 2010). Y, por otro lado, tener interés de sacar lo máximo posible de cada uno, pues es crucial para atender a la diversidad y en particular a los estudiantes que se encuentran en situación de desventaja (Escudero, 2012). En definitiva, progresar hacia una escuela más inclusiva conlleva un nuevo rol docente. El profesor tutor es el elemento clave del proceso de atención a la diversidad, con el aula como espacio por excelencia donde el alumnado encuentra respuesta educativa a su manera de ser y aprender. Tal como sugiere Parrilla (2003), es necesario forjar una nueva identidad docente: competente pedagógicamente, capaz de investigar y reflexionar sobre la práctica con otros profesores y consciente de las facetas sociales y morales de su profesión. De este planteamiento se derivan siete elementos esenciales, para la formación inicial del profesorado:

- 1) Aceptación de todo el alumnado como propio. Los alumnos y alumnas del grupo clase son responsabilidad del profesor tutor, independientemente de las características personales que tengan. En algunos casos, la tutoría puede ser compartida con otros profesores de apoyo, pero ello no debe significar la derivación ni el desentendimiento por parte del profesor tutor del aprendizaje o desarrollo de ese alumno.
- 2) Aula y centro ordinario como espacio preferente de atención. Los estudiantes deben hallar la atención a sus necesidades educativas en entornos lo más normalizados posibles, con los apoyos necesarios. La escolarización en centros de educación especial debe reservarse exclusivamente para aquellos estudiantes para los cuales los centros ordinarios ya han agotado toda su capacidad de atención.
- 3) Conocimiento sobre las diferencias de los estudiantes. El profesorado debe conocer, para poder colaborar con los profesionales que las llevan a cabo, las formas de evaluación de las situaciones de singularidad del alumnado (derivadas de discapacidad o de factores sociales), así como las formas de atención y participación para el aprendizaje.
- 4) Estrategias para la inclusión. Para facilitar la atención a la diversidad es necesario el dominio de decisiones curriculares y metodologías que faciliten el mayor grado de participación y aprendizaje de todos. En este sentido es necesario planificar para todos (programación multinivel, diseño universal...); diversificar las actividades para el mismo objetivo y ajustar el grado y tipo de ayudas; así como evaluar los distintos grados de consecución de un mismo objetivo.



- 5) Apoyos para la inclusión. Es imprescindible aprender a emplear la capacidad de los estudiantes para ofrecerse ayudas mutuas para el aprendizaje (tutoría entre iguales, aprendizaje cooperativo); la colaboración permanente con otros profesores (buscando formas de docencia compartida y de reflexión sobre la práctica observada, como mecanismo de mejora docente); y la participación de la comunidad, especialmente las familias.
- 6) Colaboración con los profesionales de apoyo. El profesor tutor debe conocer los procedimientos de actuación de los profesionales de apoyo, para poder participar activamente en la identificación de singularidades; y la elaboración de planes personalizados, con su puesta en práctica, seguimiento y valoración. Esta colaboración fomentará la disposición de apoyos dentro del aula ordinaria de forma preferente y permitirá ofrecer el apoyo singular dentro del aula de referencia, siempre que sea posible.
- 7) Investigación-acción para transformar. Entendiendo la inclusión como un proceso de mejora docente y de centro para capacitarse en atender las necesidades del alumnado, los profesores actuarán como investigadores de su práctica, reflexionando entre ellos y buscando formas de desarrollo profesional. En este sentido parece esencial dar voz al alumnado, especialmente del que se encuentra en situación de vulnerabilidad, indagando qué piensa y cómo se siente.

No obstante, en los últimos años la investigación ha ido aportando algunos resultados que pueden ayudar al profesorado en ejercicio a identificar la dirección en la que conviene avanzar, tanto personal como colectivamente. En este sentido nos parece oportuno referirnos al trabajo de Hoover y Patton, (2008) en el que nos brindan, a partir de la experiencia en los centros y de otras investigaciones afines, una propuesta fundamentada, completa y sugerente que a continuación resumimos.

Estos autores identifican cinco roles en el desempeño del profesorado de apoyo y se trata de los siguientes:

- 1) En primer lugar, tomar decisiones en base a los datos; ponen de relieve la necesidad de que las decisiones que se adopten en relación a las propuestas curriculares y los apoyos que se facilitan a los estudiantes se fundamenten en observaciones y datos que permitan monitorear el progreso. Demasiado a menudo la respuesta educativa ante un problema de conducta o de aprendizaje obedece a supuestos ideológicos, inercias o simplemente a ensayo y error. Es importante desarrollar capacidades relacionadas con la observación en contextos naturales y recogida de datos, tanto relacionados con situaciones de aprendizaje como a la interacción social y emocional.



- 2) En segundo lugar, llevar a cabo intervenciones basadas en la evidencia. Cada vez parece más necesario que las prácticas que se adopten en el ámbito de las dificultades de aprendizaje y de conducta se basen en evidencias; es más, en algunos países se incluye este requerimiento en la normativa. Con independencia de que en nuestro contexto no exista todavía una amplia tradición en este sentido, parece fuera de duda la importancia, por un lado, de explorar en la investigación disponible las posibles alternativas que se revelan con mayores probabilidades de éxito ante un problema determinado y, por otro, la necesidad de documentar las buenas prácticas con objeto de que otros profesionales puedan beneficiarse de los hallazgos, del camino seguido, de las dificultades y éxitos, alimentando así el necesario debate.
- 3) En tercer lugar, diversificar la enseñanza. Sin duda esta es una de las funciones con la que el profesorado de apoyo se siente tradicionalmente más identificado; la respuesta educativa a las distintas necesidades del alumnado, asociadas o no a una discapacidad, muy a menudo requiere poner en marcha distintas estrategias dirigidas a adaptar o modificar la propuesta curricular, tanto en los objetivos, como en la organización de espacios y tiempos o disposición de los recursos en el contexto del aula y del centro. Téngase presente que a pesar de que esta función no es nueva entre el profesorado de apoyo, sí lo es la filosofía o concepción que subyace: antes de las acciones dirigidas específicamente a un alumno o grupo, debe asegurarse la calidad de la propuesta que se dirige con carácter general al conjunto del aula en términos de la riqueza y diversidad de experiencias y oportunidades que se ofrecen; así como también el tener presente que los problemas del alumnado no se explican únicamente por sus condiciones particulares, sino por variables más contextuales que incluyen la relación con el profesor, la metodología, los apoyos disponibles, etc.
- 4) En cuarto lugar, proveer apoyos en el ámbito socioemocional y de conducta. Una de las fuentes más importantes de preocupación, cuando no de ansiedad, del profesorado sobre todo en educación secundaria tiene que ver con la relación social de los estudiantes y con los problemas de conducta. Ni la sanción ni la expulsión del aula se revelan como soluciones con futuro; ni tampoco las buenas palabras. Los profesores de apoyo tienen aquí un reto y una ocasión para ganarse prestigio, por lo que deben desarrollar las habilidades necesarias para evaluar la situación, asesorar convenientemente y dar apoyo al tutor, acompañándolo y haciéndole vivir equilibradamente las situaciones de conflicto. De nuevo es importante recordar la necesidad de recurrir a prácticas basadas en la evidencia; sin duda es un tema muy complejo, que en ocasiones puede requerir el concurso de profesionales del ámbito de la salud, pero ante el que el profesorado de apoyo tiene una importante oportunidad para su desarrollo profesional.



- 5) Finalmente, en quinto lugar, colaborar con el profesorado. Se trata también de una de las funciones que habitualmente han llevado a cabo los profesores de apoyo y que se concreta en cada caso de forma distinta según las necesidades y posibilidades. La atención al alumnado con necesidades especiales plantea a menudo respuestas que van más allá de lo que es habitual en el aula y que requieren el concurso de un profesor que disponga de determinados conocimientos y competencias; asimismo el acompañamiento del tutor ante las dificultades de una parte del alumnado, que facilite una lectura más sosegada y positiva de la situación, constituye también un aspecto importante de la colaboración.

Dichos roles y competencias del profesorado de apoyo quedan resumidas en el siguiente cuadro.

Tabla 6. Las funciones del profesor de apoyo (Hoover y Patton, 2008).

Rol	Competencias
1. Tomar decisiones en base a los datos	<ul style="list-style-type: none">- Evaluación funcional.- Evaluación en base al currículum.- Estrategias de monitorización.- Análisis de datos.
2. Desarrollar intervenciones basadas en la evidencia	<ul style="list-style-type: none">- Conocimiento de los aspectos centrales del currículum.- Dominio de los procedimientos propios de la investigación-acción.- Estrategias instruccionales eficaces.
3. Diversificar la enseñanza	<ul style="list-style-type: none">- Adaptación y modificación del currículum.- Estrategias diferenciadas.- Saber gestionar las diferencias culturales.- Modelo de enseñanza entre iguales.- Trabajo colaborativo entre el profesorado.
4. Proveer apoyos en el ámbito socioemocional y del comportamiento	<ul style="list-style-type: none">- Gestión del aula.- Gestión de los problemas de conducta.- Conocimiento del desarrollo social y emocional.
5. Colaborar con el profesorado	<ul style="list-style-type: none">- Habilidades para la comunicación.- Habilidades de acompañamiento (<i>coaching</i>).- Liderazgo.- Trabajo con las familias.- Relación con la comunidad.



Es necesario recordar que el desarrollo de estos contenidos formativos del profesorado de apoyo, que implican un nuevo rol de este profesional, deben ir en paralelo a los del profesorado general, puesto que, como hemos sostenido se complementan.

En esta perspectiva Fuente (2008) resalta la importancia que tiene el profesor de apoyo en el conjunto de profesionales. Pero como el profesor ordinario puede no estar preparado para atender casos especiales, es necesaria la colaboración del profesor de apoyo. El papel de éste sería el mismo que realizara un profesor-tutor en una escuela de Educación Especial. Se trata de un especialista en enseñar al alumnado con necesidades educativas especiales, cuyo trabajo se puede concretar en dos funciones básicas:

- a) La atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales, en colaboración con el conjunto de la comunidad educativa.
- b) El asesoramiento y ayuda a los profesores tutores, que facilita su progresiva capacitación, para responder a las necesidades de todos.

Una de las condiciones que mejorarán la práctica en el aula para poder trabajar con todo el alumnado es el trabajo colaborativo entre el profesorado (Alemañy, 2009), cuyo objetivo es capacitar al profesorado para crear nuevos canales de comunicación que sobrepasen las fronteras del centro. Si la escuela inclusiva es una escuela para todos, abierta al entorno, los profesionales que en ella trabajen deben saber y poder contactar con profesionales de otros centros (en foros, seminarios) para preguntar, comentar, intercambiar etc. y así mejorar la acción. Hablamos de colaboración frente a competición. En este sentido, Arnáiz (2012) considera que, para conseguir escuelas eficaces e inclusivas, el profesorado debe ser apoyado para que pueda reflexionar y comunicarse aspectos específicos de su práctica en un clima de colaboración y en unas condiciones de trabajo que favorezcan la innovación y los procesos de mejora educativa. En definitiva, apostar por la colaboración entre los profesionales del centro implica abrir las aulas y dejar de representar una especie de coto privado, a la vez que supone entender el trabajo en equipo desde una plataforma de igualdad que anula el efecto de cualquier tipo de jerarquía en virtud del rango (especialista-no especialista) o la experiencia (veterano- novel). Su implantación supone la extinción progresiva del estado de aislamiento experimentado por el profesorado y vivido, unas veces con cierta comodidad y satisfacción, pero otras muchas con sensación de soledad y “*angustia*” (Arnáiz, 2012). Sobre esta cuestión Marcelo (1995) decía lo siguiente:

“La cultura colaborativa supone una apuesta por romper el aislamiento de los profesores mediante la creación de un clima que facilite el trabajo compartido y que esté fundamentado en un acuerdo respecto a los valores y principios que ha de perseguir la escuela, y en una concepción de la escuela como el contexto básico para el desarrollo profesional” (Marcelo, 1995:163).



No obstante, esta cultura de colaboración es difícil de implantar, pues se trata de un concepto que se entiende de forma confusa por los profesores (Arnáiz, 2012). En torno a esta idea de colaboración Gisbert y Giné (2011) amplían esta cuestión a otros agentes, pues según su concepción acerca de la educación inclusiva, dicha formación no sólo depende del profesorado, pues requiere voluntad política, acuerdo social basado en valores de equidad y justicia y, por lo tanto, sería iluso y poco responsable, dejar descansar todo este proceso exclusivamente en las espaldas del profesorado.

En el desarrollo de este marco de necesidades en torno a la figura del profesorado, resulta fundamental cuidar al máximo la formación del profesorado, ya que en la escuela inclusiva el profesor se transforma en generador, motivador y estimulador del aprendizaje y del apoyo (De la Puente, 2009) y es que son los profesores los que llevarán a cabo los cambios, por lo que no podemos pensar en una propuesta de mejora en la escuela que no vaya acompañada de una mejora en la formación del profesorado. Pero una vez situada la contribución del profesorado en su lugar, es necesario decir con igual rotundidad que la formación del profesorado no es una receta para aplicar ante un problema, esperando que aporte la solución (Arnaiz, 2003). Las investigaciones de Moriña (2008) centradas en el profesorado concluyen en este sentido que no es suficiente el proceso de formación desarrollado, en este caso para lograr que en un centro sea inclusivo, aunque sí se muestra como un adecuado punto de partida en la construcción de prácticas inclusivas. De esta manera comprobamos que es un elemento clave que puede contribuir al cambio y al avance hacia la inclusión ya que los entornos inclusivos demandan, sin lugar a dudas, de la intensificación y diversificación del trabajo pedagógico; de una mayor implicación personal y moral; de una ampliación de los territorios de la profesión docente; y de la emergencia de nuevas responsabilidades para el profesorado (Escudero, 1999). La formación del profesorado para la diversidad será útil para desarrollar una educación de mayor calidad para todos si se configura como un aspecto del sistema educativo que ayuda al cambio de la cultura profesional docente (reconstrucción de sus procesos de identidad y desarrollo profesional), en un contexto abierto a todos y orientado por valores inclusivos. No se trata pues de una formación individual para el desarrollo profesional aislado. En este sentido, la formación deberá ir orientada a la creación de un profesional que reflexiona sobre su práctica, en el seno de una organización educativa; que colabora activamente para mejorar su competencia y la del centro; y que actúa como un intelectual crítico y consciente de las dimensiones éticas de su profesión (Arnaiz, 2003).

Estos criterios generales de fundamentación de la formación para la educación inclusiva pueden ser concretados con los aportados por Echeita (2006), que podrían sintetizarse en los ocho siguientes:



- 1) Pedagogía de la complejidad: los problemas educativos tienen una dimensión múltiple (psicológica, social, moral); una resolución incierta y están sometidos a conflictos de valores, imprevisibles y simultáneos.
- 2) Perspectivas constructivistas: el aprendizaje de los estudiantes en situación de vulnerabilidad no es cualitativamente distinto al de los demás. Las aportaciones de la concepción constructivista, como el triángulo interactivo, la construcción del conocimiento o los mecanismos de influencia educativa, son instrumentos útiles.
- 3) Desarrollo integrado: el desarrollo del alumnado debe basarse en aportaciones como las inteligencias múltiples, especialmente la interpersonal e intrapersonal, así como el sentimiento de competencia, construido sobre la autoestima y los patrones atribucionales ajustados.
- 4) Enseñanza adaptativa: la gestión inclusiva del aula requiere la definición de objetivos básicos para todos, con distinto nivel de consecución, y la diversificación de actividades y grados de ayudas.
- 5) Adaptaciones curriculares: la toma de decisiones de cambios en la acción educativa debe promover la participación de los implicados y basarse en una evaluación psicopedagógica contextual, intentando ser lo menos restrictiva posible y valorándose periódicamente.
- 6) Red de apoyos y colaboraciones: las aulas y los centros deben promover las ayudas y el trabajo cooperativo entre estudiantes, profesores, familias y comunidad.
- 7) Escuelas como centros de la mejora: el proceso de avance de las escuelas debe de ser planificado, llevado a la práctica a través de acciones que puedan ser evaluadas y replanteadas en ciclos de mejora.
- 8) Diversidad como fuente de enriquecimiento y de estímulo para la innovación: es necesario adoptar una actitud que permita ver la diversidad como un mecanismo que, generando incertidumbre y desafío, crea condiciones para la excelencia.

Diversas investigaciones como la realizada por Lledó y Arnáiz (2010), cuyo objetivo consiste en constatar cómo las prácticas educativas del profesorado pueden depender en gran parte de su formación, demuestran en sus resultados que aunque existe una evidente evolución del conocimiento, comprensión y aceptación del concepto de inclusión como derecho a la educación del alumnado con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias, tanto los profesores especialistas como los tutores, afirman que el profesorado tutor no tiene formación suficiente para abordar la atención inclusiva del alumnado diverso y opinan que es necesaria una mayor formación inicial por parte de las Facultades de Educación en las Universidades. De la misma forma los



resultados del trabajo de Parrilla (2003) concluyen que los profesionales de los centros educativos manifiestan la necesidad de una formación adecuada sobre atención a la diversidad desde el modelo de educación inclusiva. Así mismo, demandan que esta formación se desarrolle en sus propios centros y que suponga una mayor coordinación y comunicación pedagógica entre el profesorado. Por último, el trabajo de Vallejo y Bolarín (2011) nos muestra las siguientes conclusiones:

- a) Respecto al profesorado encargado de poner en práctica los Programas de Atención a la Diversidad podemos decir que existen ciertos rasgos distintivos que determinan un perfil común en todos los centros educativos. Como ya hemos visto se tratan de docentes con corta trayectoria profesional que muestran un gran interés por el trabajo que realizan y sus estudiantes. De este modo, el papel que desempeña el profesor puede considerarse como un elemento clave en el éxito o fracaso de estos programas y de sus estudiantes. Su visión del programa y de sus estudiantes, unido a su formación y recursos, parecen ser los elementos claves de estos programas y medidas.
- b) Es de resaltar que el profesor que trabaja en estos programas lo hace de una forma un tanto aislada en los centros. Prima una pauta bastante generalizada según la cual es cada docente a título individual quien a fin de cuenta organiza, diseña y desarrolla todos los aspectos metodológicos, curriculares y organizativos de los programas sin relaciones de coordinación y de apoyo por parte del centro y el profesorado regular que enseña el currículo regular en las aulas ordinarias.

Si unimos dos planteamientos como son la formación y la colaboración, nos encontramos con un instrumento muy útil para trabajar con el profesorado activo. Así pues, lo estructuraremos en tres niveles de actuación: entre profesores de un mismo grupo, es decir, docencia compartida; en relación al centro educativo; y, por último, en zonas o regiones:

1) Docencia compartida.

La colaboración entre profesores puede tener distintos grados, llegando a su más rica expresión a través de lo que se conoce como docencia compartida. Disponemos de numerosos argumentos sobre las ventajas de la docencia compartida, tanto para el alumnado como para el profesorado (Lorenzo, 1998). Así, por ejemplo, se ayuda al alumnado a que pueda trabajar con las demandas reales de la clase, en cualquier área, estando la ayuda a disposición de todo el alumnado, tanto para los que la necesitan constantemente como para los que la necesitan de forma ocasional. También es importante resaltar que los estudiantes con más necesidad de ayuda no quedan etiquetados



por el hecho de tener que salir fuera y pueden seguir manteniendo como referente el profesor de aula. El trabajo colaborativo entre profesores es en sí mismo una estrategia para la educación inclusiva (Comelles, 2009) y por ello es incorporada en los planes innovadores de formación inicial para la inclusión (Wang y Fitch, 2010).

Además de aportar una mejora en relación a la gestión del aula en general, y de la disciplina en concreto, la docencia compartida puede ser un mecanismo de aprendizaje entre iguales (en este caso, entendidos como maestros), ya que permite compartir y elaborar nuevos materiales, así como metodologías de trabajo, ofreciéndose apoyo mutuo frente a las novedades o dificultades; y ayuda al centro a establecer líneas de interdisciplinariedad, dado que el paso de un profesorado de apoyo por diferentes grupos facilita la aportación de sugerencias entre áreas. Para que el diálogo entre profesores sobre la reflexión de la práctica ofrezca oportunidades de aprendizaje colegiado para el cambio, es necesario que habilitar tiempos de coordinación y una reflexión conjunta guiada (Duran y Miquel, 2004).

2) A nivel de centro.

Respecto a las iniciativas de formación permanente a nivel de centro, es bien sabido que el proceso de avance hacia la escuela inclusiva constituye, sobre todo, un proceso de aprendizaje que las comunidades educativas deben emprender. Un proceso complejo y singular, porque los centros –como el alumnado– también son diversos. Pero ello no significa que el cambio deba hacerlo la escuela en solitario. Existen ayudas que, utilizadas de forma flexible y adaptada, promoverán dicho proceso. Una de ellas es el Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2002). Planteado como un material de apoyo al viaje hacia la inclusión, el Index parte de los conocimientos previos y los intereses de la comunidad educativa particular e implica en el cambio al conjunto de sus componentes (profesorado, alumnado y familias), lo que le confiere un carácter especialmente sugerente.

A nivel de centro resulta muy interesante aplicar el Index for Inclusion el cual se estructura en tres apartados. En el primero se caracteriza el enfoque adoptado para el desarrollo inclusivo de los centros, con el propósito de crear un nuevo lenguaje que permita entender y transformar la realidad educativa. En el segundo apartado, se describen las cinco fases del proceso del Index: inicio, análisis del centro, elaboración de un plan de mejora, implementación de mejoras y evaluación del proceso. Se define aquí el papel del grupo coordinador, del “amigo crítico” o asesor externo y la participación de la comunidad educativa.

En el tercer apartado se presentan las tres grandes dimensiones que guiarán el proceso de auto-evaluación: crear culturas, elaborar políticas y desarrollar prácticas in-



clusivas. Cada dimensión se divide en dos secciones y cada una de ellas da pie a un total de 44 indicadores. Cada indicador, finalmente, se compone de una decena de preguntas que invitan a la reflexión y que proponen direcciones de cambio.

Las experiencias revisadas demuestran que resultan verdaderamente útiles si las comunidades se saben dotar de tiempos para su desarrollo, si el equipo directivo lidera el proceso, si se cuenta con el apoyo de un asesoramiento externo y si se utiliza la autonomía de centro para concretar planes de mejora.

3) En zonas o regiones.

Finalmente, el proceso hacia la inclusión, y en concreto la formación del profesorado, puede apoyarse en actuaciones por zonas o regiones. Ejemplos de ello, podrían ser la formación específica en apoyos (para profesorado de apoyo y centros con alumnado singular). La incorporación en los centros ordinarios de alumnado, que hasta ahora estaba escolarizado en establecimientos especiales, permite la posibilidad de formar el profesorado de distintas escuelas, pero de un ámbito geográfico próximo, con el fin además que compartan posteriormente sus experiencias y recursos.

El trabajo colaborativo en redes de centros, incorporando centros de educación especial si los hay, permite que las escuelas puedan compartir retos, experiencias y recursos necesarios para el avance hacia la inclusión. El trabajo en red (Fernández, 2007) se muestra como un buen mecanismo de innovación y aprendizaje entre escuelas y puede desencadenar recursos muy potentes para la educación inclusiva (Muijs, Ainscow, Chapman, West 2011).

Otra forma de aprendizaje entre escuelas, con alcance geográfico más amplio, lo pueden constituir las iniciativas de distintos países con el fin de (re)conocer y valorar buenas prácticas de educación inclusiva. La Guía publicada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2009) puede facilitar esta tarea. Dicho material pretende ayudar a los centros a que autoevalúen los elementos claves de su respuesta educativa y animarles a relatar sus propias experiencias de cambio y de progreso hacia la inclusión.

En definitiva, este nuevo marco cultural que implica la educación inclusiva no será viable sin la estrecha colaboración entre profesores, tutores de aula, profesores de apoyo, profesores especialistas y otros profesionales de los equipos de orientación y asesoramiento sin olvidar los servicios de la comunidad más amplia. Esta colaboración será el motor del cambio en el centro educativo (Fuente, 2008).



Una cuestión muy importante en torno a la formación del profesorado es la que plantea UNICEF (2001) que señala que también es necesario sensibilizar al profesorado para que entienda que la aceptación de la diferencia es una oportunidad y no algo que les complicará su docencia. De la misma forma consideran que la existencia de tales leyes debe ir de la mano de la entrega al profesorado de elementos que los sensibilicen en esta área y hagan que ellos, como formadores, se sientan seguros de poder enseñar a un niño con discapacidad.

Uno de los problemas de la formación se sitúa según López (2012) en la inadecuada o insuficiente preparación del profesorado a la que debe responsabilizarse a las Universidades y a las escuelas de una especial preparación de los profesores para que sean capaces de trabajar con estudiantes diversos y desarrollar en aquéllos habilidades con las que responder antes los diferentes estilos de aprendizaje y las diferentes necesidades educativas. Para Sánchez (2007) es evidente que la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria referida a aspectos pedagógicos, psicológicos y didácticos viene arrastrando deficiencias estructurales y organizativas desde sus inicios en la década de los 70 a partir de la Ley General de Educación de 1970, con la implantación del curso de Aptitud Pedagógica (CAP) que se diseñó y desarrolló al margen de las enseñanzas universitarias regladas y lo mismo ocurre con la escasa formación que reciben los aspirantes a Profesores de Secundaria a través del Máster de Aptitud Pedagógica (Fuente, 2008). Y, por tanto, es también evidente que el rendimiento académico y la formación de los estudiantes están necesariamente vinculados a la formación inicial y continua del profesorado.

Existen investigaciones sobre esta temática cuyas conclusiones son de gran interés como es el caso de la investigación de Sánchez (2007) de la que se extraen unos resultados interesantes y que resumimos a continuación:

- Un 90,84% de estudiantes encuestados consideran que es más eficaz la educación de estudiantes con NEE en centros específicos, lo que nos demuestra la evidencia de que las carencias formativas del profesorado traen como consecuencia la segregación a centros específicos atendidos por especialistas.
- La formación que están recibiendo los aspirantes a Profesores de Secundaria para atender a la diversidad no existe y se parte de prejuicios, creencias e ideas que lo dificultan.

Por su parte, del estudio de Echeita et al., (2008) sobre la opinión de los representantes de las organizaciones de personas con discapacidad, se concluyen los siguientes resultados en torno al profesorado:



- a) La adecuada coordinación, bien sea entre el profesorado dentro de un mismo centro, como entre éste y los profesionales que prestan asesoramiento y apoyo, está considerada como un factor crucial para favorecer los procesos de inclusión educativa.
- b) Al preguntar si los profesionales educativos están bien informados sobre las NEE, tanto los miembros de FEAPS como el resto de encuestados de distintas organizaciones muestran elevadas tasas en desacuerdo con esta afirmación, la cual está presente en todas las etapas educativas, destacando un gran porcentaje en secundaria y formación profesional.
- c) Al preguntar si la actitud de los profesionales educativos ha sido positiva y de aceptación, tanto los miembros de FEAPS como el resto de encuestados de distintas organizaciones se muestra de acuerdo a esta afirmación, aunque destacan por parte de FEAPS porcentajes altos contrarios a esta afirmación en los niveles de secundaria y formación profesional.

En definitiva, tal y como señalan González-Gil (2011) tanto la literatura, como la investigación y la experiencia, apuntan una y otra vez, a que un profesorado bien formado, es decir, competente, reflexivo y comprometido con los valores de la inclusión, es la mejor garantía para poder llevar a cabo el proceso de indagación sobre las barreras de distinto tipo que perviven en las culturas y las prácticas de los centros escolares y que son determinantes a la hora de explicar las dificultades y la baja calidad educativa que todavía se observan en relación a la educación escolar del alumnado considerado con necesidades de apoyo educativo específicas (Echeita y cols., 2008: 46).

Con todo lo dicho hasta ahora, hemos intentado valorar las deficiencias o los aspectos a mejorar en relación al profesorado centrándonos en su formación, metodología etc. para lograr implementar el modelo de inclusión. Pero existen otras cuestiones que también influyen en el desarrollo de este aspecto, elementos ideológicos en forma de prejuicios, fundamentalmente. Y es que todavía es fácil encontrar la idea de que la diversidad es un inconveniente añadido para la escuela, que resignadamente hay que sobrellevar; o que la atención a la diversidad corresponde sólo a docentes altamente especializados y que, por consiguiente, es a ellos a quienes corresponde en exclusiva la responsabilidad de atender a los niños o jóvenes con problemas de aprendizaje, discapacidad, dificultades de conducta o de falta de motivación. Y así la diversidad se acaba percibiendo como un problema a resolver y no como una riqueza o un valor añadido a una comunidad educativa. De manera que las necesidades específicas de apoyo educativo se convierten también en barreras para el aprendizaje y la inclusión (Sala Sivera, 2004).



Recientes investigaciones (Bello y Sánchez-Teruel, 2011; Toboso et al., 2012) afirman que entre las barreras más importantes (recursos, formación e información, acceso y permanencia de modelos tradiciones) destacan las ideologías discriminatorias, prejuicios y creencias. Las creencias sobre la inclusión en el aula son uno de los mayores predictores de la eficacia docente (Escribano y Martínez-Cano, 2012; Rojas, Cruz del Pino, Jiménez y Tatar, 2011). Esto supone entender que las experiencias de aprendizaje inclusivo en grupos heterogéneos mejoran las relaciones interpersonales y el logro académico, independientemente del contenido de las tareas (OECD, 2007; Sáez, 2007). Una convicción positiva hacia la inclusión podría facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que como aclara Gibbs (2007) el desarrollo de prácticas inclusivas es incompatible con creencias segregadoras. Sin embargo, aunque las creencias inclusivas son necesarias, no son suficientes para conseguir el logro académico ya que, aunque los docentes tengan concepciones positivas hacia la inclusión serán insuficientes si no cuentan con recursos para implementarla exitosamente (Tournaki y Podell, 2005). Ejemplo de este aspecto se evidencia en los resultados obtenidos por algunos autores (Rojas et al., 2011), donde se refleja cómo factores de carácter psicológico e ideológico influyen en los docentes de forma decisiva para la puesta en práctica de programas escolares de inclusión.

Otro de los motivos por los que consideramos que la inclusión no está implantada en el sistema educativo lo contempla Torres (2010) y se debe a que el discurso de la inclusión ha llegado a nuestro contexto en un momento difícil ya que aún no hemos asumido claramente la idea de integración en nuestras escuelas. Y en este sentido las directrices de la reforma del sistema educativo en nuestro país se perciben como un proceso inacabado que nos muestra las distancias existentes entre los discursos teóricos, las medidas legislativas y las prácticas denunciadas y esto supone en ocasiones renunciar a todo intento de reflexión y recuperación del discurso (Martínez, 2005).

En general, pero sobre todo en la Educación Secundaria, para conseguir igualdad de derechos no basta con formular leyes específicas, como ha sido el caso de España en los años ochenta y posteriores, sino que se debe mantener un compromiso continuo con la inclusión, basado en el desarrollo de iniciativas innovadoras, liderazgo desde la administración y los centros escolares, formación del profesorado en nuevos contenidos (Escribano y Martínez-Cano, 2012; Sánchez-Teruel, 2009) y análisis crítico de los problemas (Verdugo, 2011). Otra de las cuestiones que se presentan en las investigaciones (Sánchez-Teruel, 2011; Toboso et al., 2012) es la importancia de las políticas para la inclusión, las cuales deben ser políticas sistémicas que atiendan a todos los componentes del sistema educativo necesitados de mejora: la formación y cualificación del profesorado y otros profesionales de la educación, el cambio de las dinámicas de programación educativa y el diseño curricular, la modificación de los contextos en los que



se incluye a los estudiantes, la evaluación y financiación del sistema, así como el cambio en las actitudes y la lucha contra los estereotipos. Pero al mismo tiempo, se debe pensar en la inclusión educativa de manera local y situada (Dyson y Kerr, 2011), prestando atención a lo que ocurre en las aulas y centros educativos concretos, tratando de mejorar este contexto cercano como estrategia para avanzar hacia cambios más globales y sistémicos (Echeita, 2011; Toboso et al., 2012). En este caso sería interesante conocer múltiples experiencias exitosas (Casanova, 2011; Porras, González y Acosta, 2005) de inclusión educativa de alumnado diverso que no han llegado a generalizarse o a establecerse como pautas globales de actuación.

5.6. La irregularidad en el desarrollo del tránsito entre etapas educativas. Especial referencia a la educación superior

En orden a los obstáculos referidos hasta ahora, al analizar y reflexionar sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, el final del bachillerato y el acceso de los estudiantes con discapacidad a los estudios superiores universitarios, hemos comprobado que existe una dificultad añadida, una barrera en el acceso a esta etapa y un vacío de actuaciones que en muchos casos supone el abandono escolar de los estudiantes con discapacidad, el cual vamos a justificar a través del análisis de datos, legislación y bibliografía que realizaremos a continuación.

Para empezar, nos centraremos en la revisión y análisis de la normativa, en la cual encontramos que carecemos en nuestro ordenamiento jurídico de una norma estatal que nos ofrezca un concepto o protocolo de actuación claro en torno al tránsito educativo en general y concretamente a estudios superiores para estudiantes con discapacidad. Pues del análisis de la normativa sólo podemos observar pequeñas orientaciones sobre cómo articular este proceso y quienes serán los encargados de llevarlo a cabo, pero no se manifiestan actuaciones concretas que marquen un protocolo que garantice el éxito en este cambio de etapas, lo cual puede provocar que los estudiantes en general y con necesidades educativas en particular, vivan esta circunstancia con cierta inestabilidad e incertidumbre, generando con ello bajos rendimientos académicos e incluso como es nuestra propuesta, motivos de abandono escolar.

De esta manera, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su preámbulo cita que: *“para favorecer la transición entre la primaria y la secundaria, el alumnado recibirá un informe personalizado de su evolución al finalizar la educación primaria e incorporarse a la etapa siguiente.”*

A excepción de la mención a ese informe personalizado y del agrupamiento de materias en ámbitos de conocimiento para el primer ciclo de la Educación Secundaria



Obligatoria propuesto en el artículo 24.7. “Organización del Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria”, la ley marco en materia de educación no contempla ninguna actuación concreta para el desarrollo del tránsito educativo. Ni tan si quiera en la sección primera referida al alumnado con necesidades educativas especiales, concretamente en los artículos 73, 74 y 75 en los que no existe ninguna mención especial sobre cómo realizar el tránsito educativo con estos estudiantes.

Por su parte, la Ley Orgánica 8/2013 de Mejora de la Calidad Educativa, de 9 de diciembre, contempla las cuestiones sobre el tránsito educativo entre etapas en los mismos términos que la LOE, manteniendo intacto el articulado que en las que se refiere a esta cuestión, como los artículos: 73 “Ámbito”, 74 “Escolarización” y 75 “Integración social y laboral”. En el caso del tratamiento y mención al alumnado con necesidades educativas especiales, sólo se refiere al establecimiento de medidas para que las condiciones en la realización de las evaluaciones individuales se adapten a dichas necesidades, de la misma manera se asegurarán los recursos para que los estudiantes con necesidades educativas especiales alcancen el máximo desarrollo de sus capacidades y los objetivos establecidos. Con lo cual, con el planteamiento de esta reciente Ley perdemos una oportunidad para actualizar y poner de relevancia las cuestiones del tránsito y concretamente el tratamiento y la gestión de este proceso para el alumnado con necesidades educativas especiales.

Una vez analizadas las normas estatales, pasamos a contemplar la legislación y el tratamiento de este tema en nuestra Comunidad Autónoma de Andalucía. En la cual, los Programas de Tránsito constituyen instrumentos idóneos para favorecer la comunicación entre centros y garantizar la coordinación entre distintas etapas educativas. Así lo reconoce la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía en su artículo 44.1 en el que establece la necesidad de reforzar la coordinación entre los centros de Infantil y Primaria, con objeto de facilitar una adecuada transición del alumnado entre ambas etapas educativas y garantizar la continuidad en dicho proceso. Por su parte, el artículo 54 de dicha ley sólo reconoce la necesidad de reforzar la coordinación entre los centros de Primaria y Secundaria.

Las cuestiones propias del tránsito en nuestra Comunidad Autónoma, se reflejan según lo dispuesto en la Orden de 16 de noviembre de 2007, por la que se regula la organización de la orientación y la acción tutorial en los centros públicos que imparten las enseñanzas de Educación Infantil y Primaria, en la cual se expone que:

“la orientación y la tutoría colaborarán en el desarrollo de acciones que favorezcan una adecuada transición entre etapas educativas, tanto entre la Educación Infantil y la Educación Primaria, como entre esta última y la Educación Secundaria Obliga-



toria, asegurando el establecimiento de cauces de comunicación entre los centros que garanticen la coherencia de actuaciones entre las distintas etapas educativas.”

Esta cuestión queda manifiesta en su artículo 2 h) finalidades de la orientación y la acción tutorial, entre las que destaca: *“facilitar la socialización, la adaptación escolar y la transición entre etapas educativas del conjunto del alumnado.”*

Por su parte, el artículo 5 c) menciona como uno de los elementos del Plan de Orientación y Acción Tutorial, establecer las líneas generales para la acogida y el tránsito entre etapas educativas.

Sin lugar a dudas, es el artículo 12 *“Programa de acogida y tránsito entre etapas educativas”*, el que establece mayor concreción de este aspecto. En él se contempla que los centros programarán actividades que favorezcan la adaptación escolar del alumnado de nuevo ingreso en el mismo, así como la transición entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. Dichas actividades contemplan entre sus finalidades facilitar la adaptación y acogida al contexto escolar, intercambiar datos, documentación e información de interés para mejorar la respuesta educativa al alumnado, coordinar el Proyecto Curricular garantizando la continuidad y coherencia entre etapas y orientar a las familias en este proceso.

En cuanto a quién corresponde llevar a cabo estas acciones de tránsito, la normativa indica que serán el equipo de maestros de infantil y primaria bajo la coordinación de jefatura de estudios y el asesoramiento del orientador de referencia. Y en el caso del acceso a Secundaria, el Equipo de Orientación Educativa de la Zona y el Departamento de Orientación del Instituto.

Pero, una vez situados en este proceso general acerca del tránsito educativo, el artículo 13 *“Medidas de acogida e integración para el alumnado con necesidades educativas especiales”* contempla que dichas medidas se recogen en el marco del Plan de Orientación y Acción Tutorial y tendrán como finalidad facilitar la accesibilidad de este alumnado a los servicios y dependencias del centro y al currículum escolar, propiciar su socialización e interacción social y acogerlos adecuadamente al inicio de cada curso escolar. El desarrollo de estas actuaciones según establece el artículo 13.4, corresponde a Jefatura de Estudios y, en su caso, al profesorado de educación especial del centro la elaboración de las medidas para la acogida e integración, contando para ello con el asesoramiento del Equipo de Orientación Educativa de la zona.

Con todo lo expuesto a continuación, podemos observar cómo desde la normativa se establecen pequeñas orientaciones sobre cómo articular este proceso y quienes serán



los encargados de llevarlo a cabo, pero no se manifiestan actuaciones concretas que marquen un protocolo que garantice el éxito en este cambio de etapas, lo cual puede provocar que el alumnado con necesidades educativas, viva esta circunstancia con cierta inestabilidad e incertidumbre, generando con ello bajos rendimientos académicos e incluso como es nuestra propuesta y venimos reiterando, motivos de abandono escolar.

Si por el contrario analizamos las normas de discapacidad que regulan la materia en nuestro país, el resultado es más desalentador, pues abordan cuestiones generales del derecho a la educación inclusiva, pero nada específico sobre esta cuestión.

Con lo cual se pone de nuevo de manifiesto el déficit y laguna legal que existe en torno al tratamiento del tránsito educativo, en el caso del alumnado con discapacidad. Ya que a pesar de que se tratan cuestiones de educación inclusiva entre su articulado como hemos mostrado anteriormente, no contemplan la necesidad de unas actuaciones fijadas en torno al tránsito, siendo esta una situación que puede generar grandes dificultades y conflictos para el alumnado con necesidades educativas especiales y discapacidad.

Llegado a este punto, nos interesa conocer qué dice la doctrina sobre esta cuestión y cuál es la opinión de los diferentes teóricos sobre este tema. En primer lugar, debemos aclarar que cuando hablamos de transición somos conscientes de la imprecisión de este término. Normalmente cuando lo utilizamos nos referimos a un momento en el desarrollo personal en que se produce una ruptura con la normalidad anterior y suceden cambios personales de mayor o menor envergadura. Pero lo cierto es como afirma Beilin (1992), que existe una relación directa entre las transiciones en el desarrollo personal y las fases del desarrollo evolutivo humano, físico e intelectual, y entre las transiciones en el desarrollo académico y los cambios de nivel y/o ciclo del alumnado en su proceso de formación.

El cambio de etapa educativa implica en el alumnado cambio de centro, de grupo, de compañeros e incluso de contexto ambiental, pudiendo todos estos factores interferir en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que, aunque dinámico y evolutivo requiere una continuidad, un progreso coherente y sin rupturas. Es por ello, que se considera el tránsito entre etapas un fenómeno fundamental e importante para la mayoría de nuestro alumnado que en muchas ocasiones puede ser el desencadenante de inferiores rendimientos académicos, fracaso escolar, dificultades de integración y problemas de conducta (Calvo y Manteca, 2016).

Durante el proceso de tránsito educativo, se producen una serie de cambios en el contexto en el que se desenvolverá su vida cotidiana (Valls, 2003) así como, el enfren-



tarse con las divisiones existentes en el sistema educativo: centros diferentes, currículos distintos, en definitiva, culturas profesionales que deben conocerse mutuamente para integrarse (Sacristán, 1996).

Desde el movimiento asociativo de las personas con discapacidad este tema resulta relevante pues según nos plantea Escudero (2011), desde el CERMI, la importancia de un proceso de tránsito adecuado es un elemento fundamental para mejorar la calidad educativa y reducir las desigualdades en términos de educación, al respecto expone: *“promover la coordinación del profesorado que imparte los diferentes niveles y la adecuada orientación psicopedagógica con objeto de posibilitar el tránsito del alumnado con discapacidad entre las distintas etapas educativas.”*

Teniendo en cuenta esto, Lledó (2005) considera que la eficacia de los Programas de Tránsito y Acogida radica en el desarrollo de un programa coordinado, sistemático y colaborativo entre colectivos profesionales. En España la separación entre etapas no es sólo un problema curricular o de tutoría, sino que responde también a la diferenciación de cuerpos docentes, de equipamientos e instalaciones, de horarios y salarios, de formación inicial y formas de trabajo. De manera que estos programas pueden contribuir a acercar a los centros y al profesorado a una cultura profesional común.

Las transiciones son propias del sistema educativo, donde avanzar supone superar un conjunto de niveles. Por tanto, se debe procurar la graduación y coherencia en los momentos de cambio para que el paso de un nivel a otro suponga una transición y no una ruptura. El principio de graduación progresiva se rompe cuando se produce una acumulación de cambios y exigencias en un determinado momento: *“ser tratado en junio como un niño y esperar que en septiembre se comporte como un adolescente, o casi ya como un adulto”* (San Fabian, 2012).

Todos estamos de acuerdo que se trata de un momento trascendental que requiere actuaciones coordinadas del conjunto de agentes educativos implicados. Sin embargo, en la práctica, a través de las diferentes normas educativas se ha intentado abordar este tema, aunque en general, los resultados no han sido ni son satisfactorios, quizás como consecuencia de cierta incompreensión de los procesos de enseñanza de una etapa a otra y en la manera de diseñar estas coordinaciones (San Fabian, 2012).

Sobre esta línea, tratan algunas de las conclusiones de una investigación dirigida por los autores Rodríguez, Piñeiro y Luna (2009) sobre el proceso de inclusión educativa en España del alumnado considerado con necesidades específicas de apoyo educativo, llevada a cabo en el marco del convenio de colaboración de suscriptores del antiguo Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) con el CERMI, con la financiación del Centro de Investigación Educativa (CIDE). Concretamente manifiesta:



“Los deficientes procesos de colaboración interprofesional observados, repercuten claramente en un proceso que es muy importante para la continuidad y coherencia de las acciones educativas emprendidas en cada etapa educativa con el alumnado considerado NEAE. Nos referimos a los procesos de transición entre etapas, en los que debería quedar asegurado un buen traspaso de información relevante para la planificación de los apoyos y las adaptaciones necesarias para garantizar una educación de calidad para este alumnado. Según muestra el estudio, los procesos de transición se resienten significativamente según se progresa de educación infantil a secundaria”.

Todas estas cuestiones que refleja el desarrollo bibliográfico sobre el tránsito, no son ajenas al acceso al ámbito universitario, en el cual Dorio, Figuera y Torrado (2001) advierten que:

“la transición a la Universidad es un proceso complejo que conlleva para los estudiantes múltiples y significativos cambios personales y vitales (...) El efecto de estos cambios, que son producidos en buena medida por la discontinuidad de ambientes educativos entre los subsistemas de formación secundaria y universitaria, se ha visto hoy incrementado por la suma de otras variables que constituyen el caldo de cultivo de problemáticas añadidas. Entre ellas, podemos citar el sentimiento de desinformación de los estudiantes de secundaria, a pesar de las acciones de orientación, o la desmotivación de los estudiantes que no acceden a las carreras deseadas, unido a un conjunto de estereotipos sobre la vida universitaria, no siempre bien fundamentados” (Dorio, Figuera y Torrado, 2001:350; 351).

Así pues, consideramos oportuno trabajar este aspecto atendiendo a la propuesta que nos ofrece Partida (2011) acerca del tránsito, por considerarla la más adecuada e indicar que los programas de tránsito y acogida favorecen la adaptación escolar y aseguran la atención educativa a todos los estudiantes, lo que requiere de una respuesta coordinada de todos los agentes para resolver dificultades, para la integración, la comunicación con las familias y la adopción de medidas educativas.

Pero ¿qué dicen los datos sobre el número de alumnado con NEE que accede a estudios superiores? Pues bien, los datos ofrecidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el documento “Datos y Cifras para el curso escolar 2014-2015” nos muestra el número de alumnado matriculado y el correspondiente número de alumnado que presenta necesidades educativas especiales. Y en él comprobamos, por un lado, el aumento progresivo del número de estudiantes con necesidades educativas especiales conforme avanzamos en las etapas obligatorias del sistema educativo, oscilando los porcentajes desde el 0,9% en la etapa de infantil, 2,2% en la educación primaria y alcanzando valores del 2,4% en la etapa de la educación secundaria obligatoria, momento



en el que concluye la obligatoriedad. Y, por otro lado, el gran salto en las cifras que se produce una vez comienza la etapa postobligatoria, en la cual disminuye drásticamente el número de estudiantes con necesidades educativas especiales hasta llegar a cifras irrelevantes como 0,3% en bachillerato o 0,5% en la formación profesional. Estos porcentajes constatan una realidad: la desaparición de este sector del alumnado del sistema escolar en la etapa postobligatoria.

Un reciente estudio llevado a cabo por la Fundación Universia (2015) revela un descenso en el número de estudiantes con discapacidad matriculados en las universidades españolas. De manera que durante el curso académico 2014-2015 ha disminuido hasta 21.577, lo que supone un descenso del 1,6% respecto al curso anterior. Este descenso también afecta al porcentaje de universitarios con discapacidad representados en el total de estudiantes de la comunidad universitaria, el cual representa el 1,3% en este curso. Junto a ello, otros datos del estudio revelan que un 43% de los estudiantes con discapacidad siguen prefiriendo las universidades a distancia.

Estos datos son la evidencia de que existe un problema de justicia social en torno a los estudiantes con discapacidad y de ello se deducen una serie de circunstancias previas que lo pueden provocar como son:

- 1) Falta de información tanto de los estudiantes con discapacidad como de los profesionales de educación superior, acerca del conocimiento de las necesidades, recursos y apoyos a tener en cuenta en las distintas etapas educativas.
- 2) La carencia de normativa, medidas que regulen el tránsito a estudios superiores por parte de los estudiantes con discapacidad.
- 3) La ausencia de un protocolo o programa de actuación en las Universidades que cubra el tránsito educativo del Bachillerato o Ciclos Formativos al Grado por parte del alumnado con discapacidad.

En definitiva, podemos concluir lo siguiente:

1. Nos encontramos con un gran vacío en nuestra legislación a la hora de referirse y articular el tránsito entre etapas educativas. Simplemente contemplado como una actuación que debe facilitar el paso de una etapa a otra, pero sin referencia alguna al modo ni quién debe proceder en cuanto a la misma. Dejando esta cuestión abierta al buen hacer de los profesionales del ámbito universitario que acoge al estudiante de nuevo ingreso.



2. Existen carencias en cuanto a datos estadísticos fiables y actuales. Las fuentes consultadas a este respecto, no nos aportan información clara sobre las cifras de estudiantes con necesidades educativas especiales en las diferentes etapas educativas. De la misma manera, no hemos encontrado estudios que reflejen las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes con discapacidad en el cambio de etapa educativa y consideren este un posible motivo de fracaso académico y futuro abandono escolar. Con lo cual se hace necesario establecer una línea de investigación en este sentido.

3. Las cifras de los estudios generales realizados muestran un aumento considerable de presencia de alumnado con necesidades educativas especiales conforme avanzamos en las etapas obligatorias. Disminuyendo enormemente estas cifras, llegando incluso a desaparecer en las etapas postobligatorias. De manera que sería interesante abordar si la puesta en práctico de un tránsito adecuado entre etapas, puede ser desencadenante del aumento de estas cifras.

4. Consideramos necesario elaborar una investigación sobre el tránsito entre etapas educativas de Bachillerato o Ciclos Formativos a la Universidad, que nos aporte información sobre la realidad en la que se lleva a cabo, las repercusiones que tiene para el alumnado con necesidades educativas especiales y así poder establecer un protocolo de actuación común que garantice el éxito en este proceso.

5. Para el desarrollo de dicho protocolo de actuación contemplaremos sería interesante trabajar y contar con la opinión no sólo de los jóvenes, sino también de las familias, la aportación de las diferentes asociaciones de personas con discapacidad, orientadores etc. De manera que se articule un programa fundamentado en las percepciones y puntos de vista de todos los agentes educativos implicados en el mismo.

Con lo cual, entendemos que queda justificada la necesidad de llevar a cabo un proyecto de investigación que aporte un análisis exhaustivo sobre el tránsito a etapas educativas, concretamente a los estudios superiores universitarios, para a partir de ahí elaborar un protocolo de actuación que guíe este proceso de forma adecuada y valoremos si con esta intervención mejoran no sólo los resultados sobre el abandono escolar en esta etapa educativa por parte de los estudiantes con discapacidad, sino su grado de satisfacción y valor percibido tras el desarrollo de un programa de atención adecuado sobre el tránsito.

CAPÍTULO IV RÉGIMEN JURÍDICO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

1. Introducción

La educación inclusiva es uno de los testigos actuales de valores, ideas y exigencias del derecho de todas las personas a una buena educación. Amparada en aquella primera versión de los Derechos Humanos, que han sido redefinidos al filo de profundos cambios sociales, políticos y educativos ocurridos desde entonces (Dávila y Naya, 2011).

Es por ello, que, dada la importancia de esta cuestión, expuesta durante los capítulos desarrollados en este trabajo, pretendemos poner de manifiesto el marco jurídico de nuestro país, así como los tratados, convenciones e informes internacionales, que aportan base legal y protección jurídica al derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva. Y en último lugar, trataremos el análisis de la jurisprudencia en esta materia, que proclama no sólo este derecho, sino las carencias del sistema educativo y la administración para actuar en este sentido y conforme a este derecho.

2. El derecho a la educación inclusiva como elemento implícito del derecho a la educación

Convencidos que es la educación uno de los agentes de socialización más importantes, coincidimos con Pindado (2015) al exponer que:

“a través de la educación se puede instaurar uno de los factores de cambio más eficaces, en relación con la consideración actitudinal hacia las personas con discapacidad para las generaciones futuras. Ese cambio se debe llevar a cabo sobre una base de un sistema educativo inclusivo, en el que los alumnos y alumnas con y sin discapacidad puedan convivir en un mismo entorno. Esta convivencia resultará un factor potenciador de la normalización social” Pindado (2015: 33).



Así pues, la educación es un instrumento fundamental para el desarrollo del proyecto de vida de las personas y elemento imprescindible para favorecer la inclusión social y así lo manifiesta De Lorenzo (2003):

“Es clara la relación existente entre nivel de educación y formación y la exclusión. Una vez más la zona en la que se vive, la accesibilidad a las infraestructuras que a uno le rodean, las prioridades en las políticas locales, regionales y nacionales, son factores externos que decidirán si una persona con discapacidad va a poder recibir una educación realmente inclusiva, con todas las ventajas que ello conlleva, o va a entrar en los circuitos de marginalización, con la reducción de oportunidades que esto supone para la persona con discapacidad” De Lorenzo (2003: 55).

Es por ello, que dada la relevancia de la educación para favorecer entre otras cuestiones la inclusión social, consideramos imprescindible realizar una aclaración sobre el derecho que constituye la educación inclusiva, como parte del derecho fundamental a la educación.

Por tanto, partimos de la calificación de que el derecho a la educación es un derecho humano fundamental, que ocupa un lugar central en el núcleo de los derechos humanos y resulta vital e indispensable para el logro de otros derechos. De manera que la consecución de este derecho, se convierte en uno de los más grandes retos morales de nuestro tiempo. De ahí que el derecho a la educación, en sus diferentes dimensiones, sea incorporado en las Constituciones y en la legislación de todos los Estados Miembros, para que pueda ser gozado por cada individuo y por toda la sociedad en su conjunto (Operti y Guillinta, 2015). Así pues, esta cuestión se manifiesta en nuestro país en la Constitución, donde en el artículo 27, recoge el derecho fundamental de todas las personas a la educación, sin distinciones y así afirma que: *“todos tienen derecho a la educación”, y especifica en su párrafo segundo que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”*.

Por su parte, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas en 1985, definió las obligaciones del Estado en torno al derecho a la educación, mediante la identificación de cuatro dimensiones clave: la disponibilidad, la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad. Unas dimensiones perfectamente extrapolables para la creación de un sistema educativo inclusivo y que se refieren a lo siguiente (Operti y Guillinta, 2015):



(a) Disponibilidad:

Debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito del Estado Parte. Las condiciones para que funcionen dependen de numerosos factores, entre otros, el contexto de desarrollo en el que actúan; por ejemplo, las instituciones y los programas probablemente necesiten edificios u otra protección contra los elementos, instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua potable, docentes calificados con salarios competitivos, materiales de enseñanza, etc.; algunos necesitarán además bibliotecas, servicios de informática, tecnología de la información, etc.

(b) Accesibilidad:

Las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos, sin discriminación, en el ámbito del Estado Parte. La accesibilidad consta de tres dimensiones que coinciden parcialmente:

1. No discriminación: La educación debe ser accesible a todos, especialmente a los grupos vulnerables de hecho y de derecho.
2. Accesibilidad material: La educación ha de ser asequible materialmente, ya sea por su localización geográfica de acceso razonable o por medio de la tecnología moderna.
3. Accesibilidad económica: La educación ha de estar al alcance de todos. Mientras que la enseñanza primaria ha de ser gratuita para todos, se pide a los Estados Partes que implanten gradualmente la enseñanza secundaria y superior gratuita.

(c) Aceptabilidad:

La forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables para los estudiantes y, cuando proceda, los padres; este punto está supeditado a los objetivos de la educación y a las normas mínimas que el Estado apruebe en materia de enseñanza.

(d) Adaptabilidad.

La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados.

Lo cierto es, que tal y como indican Operti y Guillinta (2015) el derecho a la educación se encuentra consagrado en numerosos documentos internacionales de variada naturaleza jurídica, a pesar de que dicho marco jurídico no define qué se entiende por educación. En este sentido, en la actualidad, la UNESCO (2007) ha enfatizado que:



“la educación es un derecho humano fundamental y un bien público porque gracias a ella nos desarrollamos como personas y como especie, contribuyendo al desarrollo de la sociedad”.

Atendiendo a esto, es necesario perfilar el contenido de este derecho fundamental y conocer los distintos aspectos para su exigibilidad, entendida esta, como la facultad de demandar su respeto y garantía a los obligados y, en caso de que se incumpla con la obligación, sea por acción u omisión, sancionarlo de acuerdo con lo dispuesto en la Ley, buscando la restitución del derecho violado. En general, a la exigibilidad en el plano jurídico se le conoce como justiciabilidad (Simon, 2008), pues se trata de un derecho exigible ante los tribunales conforme a los mecanismos de defensa. Una cuestión sobre la que nos centraremos más detenidamente en el apartado tres de este capítulo.

No podemos olvidar que el contenido del derecho a la educación, es el reflejo de un largo proceso de evolución socio jurídico. De este modo, al observar el marco internacional podemos comprobar que la educación no sólo se agota en parámetros formales, como la existencia de establecimientos educativos, cuerpos docentes y estudiantes. Sino que, dichos instrumentos normativos aportan diversas vertientes que configuran el contenido del derecho a la educación, algunas de las cuales hemos resumido en los siguientes ocho aspectos que tratamos a continuación (Cisternas, 2010):

a) Ejes medulares de la educación:

El desarrollo personal y social hasta el máximo de las posibilidades, la tolerancia, el pluralismo, la convivencia armónica en una sociedad libre, la comprensión, la paz, el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Todo ello se encuentra recogido en: la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales, en la Convención Americana de Derechos Humanos, el Centro de Documentación Europea de Naciones Unidas, el Convenio 169 OIT, la Convención sobre la Eliminación de todas Formas de Discriminación contra la Mujer, el Center for Digital Technology and Management, Child Development Resources y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

b) Igualdad:

Igualdad ante la ley, igualdad de oportunidades e igualdad de trato. Se encuentra recogido en: el Centro de Documentación Europea de Naciones Unidas, el Convenio 169, Center for Digital Technology and Management, Child Development Resources y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.



- c) Inclusión de la diversidad:
Expuesto en: el Centro de Documentación Europea de Naciones Unidas, el Convenio 169 OIT, Center for Digital Technology and Management, Child Development Resources y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- d) Respeto:
Respeto de la identidad de los niños y su interés superior, su derecho de ser informado en las materias que les conciernen en el plano educativo y la aplicación de una disciplina compatible con la dignidad de los educandos. Queda manifiesto en: la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- e) No discriminación, incluida la eliminación de prejuicios:
Se muestra en: la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales, la Convención Americana de Derechos Humanos, Convención sobre los Derechos del Niño, el Centro de Documentación Europea de Naciones Unidas, el Convenio 169 OIT, la Convención sobre la eliminación de todas FORMAS de Discriminación contra la Mujer, Center for Digital Technology and Management, Child Development Resources y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- f) Acceso, permanencia y progreso en la educación durante toda la vida:
Aparece recogido en: el Centro de Documentación Europea de Naciones Unidas, la Convención sobre los Derechos del niño y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- g) Realización de ajustes razonables y entrega de apoyos personalizados dentro del sistema regular de educación:
Se encuentra en: la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- h) Educación de calidad:
Expuesto en: el Centro de Documentación Europea de Naciones Unidas y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Todas estas cuestiones enunciadas tienen un carácter universal, lo que significa que con independencia a las Convenciones que los han relevado, son de aplicación general en los sistemas educativos de las distintas Naciones. Y su importancia es tal, que como



indica el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH, 2013) la materialización del derecho a la educación es una condición necesaria para la inclusión social y económica y la plena participación en la sociedad. Por consiguiente, se ha reconocido que el derecho a la educación es un ejemplo de indivisibilidad y de interdependencia de todos los derechos humanos, debido a su función primordial en el ejercicio pleno y efectivo de los demás derechos.

Si como hemos visto hasta ahora y según indican autores como Operti y Guillinta (2015), el derecho a la educación tiene como base los derechos humanos, lo cierto es que el imperativo de derechos humanos basado en los derechos, implica dar un enfoque particular al origen de las causas de la discriminación, la inequidad y la exclusión de grupos vulnerables y marginales. De manera que, si la eliminación de las barreras para la participación de todos los estudiantes en el aprendizaje, resulta ser una parte central del concepto de educación inclusiva, la aplicación de un enfoque basado en los derechos humanos se torna fundamental para el logro sostenible de un sistema educativo inclusivo y viceversa.

Por tanto, para que el derecho a una educación de calidad sea garantizado con justicia, tiene que haber un goce equitativo del mismo, protegiendo de forma especial los derechos de los grupos minoritarios o con menor poder dentro de la sociedad. La no discriminación en educación, significa asegurar que todas las personas o grupos puedan acceder a cualquier nivel educativo y reciban una educación con similares estándares de calidad, que no se establezcan o mantengan sistemas educativos o instituciones separadas para personas o grupos y que no se inflija a determinadas personas o grupos un trato incompatible con la dignidad humana (UNESCO, 1960). De manera que, avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos requiere una firme voluntad política que se refleje en el desarrollo de actuaciones de largo plazo, que involucren a los diferentes sectores del gobierno y a la sociedad civil. Exigiendo también la definición de marcos legales que establezcan derechos y responsabilidades y la provisión de los recursos necesarios, fortaleciendo los sistemas de garantía existentes para hacer exigible el derecho a la educación (UNESCO 2008).

Queda claro que el derecho a la educación engloba el derecho a la educación inclusiva, pues el derecho de todas las personas a la educación, sólo se entiende desde la garantía que ofrece la educación inclusiva, ya que, entre otros motivos, esta contempla todas las cuestiones expuestas en los Derechos Humanos, como base del derecho a la educación. En este sentido desde, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH, 2013) se reconoce la educación inclusiva como la modalidad más adecuada para que los Estados garanticen la universalidad y la no discriminación en el derecho a la educación. Como resultado de esta premisa, en



la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) se señala, que para que estas personas puedan ejercer ese derecho, han de existir sistemas educativos inclusivos, convirtiendo el derecho a la educación en el derecho a la educación inclusiva. Dicha propuesta se reafirma desde el Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación (2007) el cual manifiesta que:

“los marcos programáticos y jurídicos de derechos humanos existentes reconocen claramente que la educación inclusiva constituye un elemento indispensable del derecho a la educación para las personas con discapacidad”.

Lo cierto es que sobre esta cuestión se han articulado un gran número de documentos y propuestas a través de distintas conferencias e informes como: la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990); la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad “Declaración de Salamanca” (1994); la Conferencia Internacional de Educación (2008); las Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación (2009); el Foro Mundial sobre la Educación (2015) y el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (2015). Dichos mecanismos, contienen elementos declarativos y recomendaciones para el abordaje de las necesidades educativas especiales. No obstante, tal y como indica Cisternas (2010) se puede afirmar que la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) es el documento vinculante, que de manera específica aborda dicha diversidad, entregando un soporte normativo y un respaldo real a la educación inclusiva a todos los niveles, pues es de obligado cumplimiento y adquiere rango de norma en los Estados que la ratifican.

De este modo, desde la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) concretamente su artículo 24.1 referido a la educación expone:

“los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida”.

Siguiendo con el artículo 24.1 de la Convención, se establece que serán objetivos de un sistema de educación inclusivo los siguientes:

- a) *“Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima, reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana”.*



- c) *“Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas”.*
- d) *“Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre”.*

Por otro lado, el artículo 24.2 indica, que al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad y, en consecuencia, toda persona con discapacidad tendrá derecho a una educación, primaria y secundaria gratuita, accesible, obligatoria y de calidad. Esto implica que se faciliten los ajustes razonables, los apoyos personalizados para dicho ejercicio y que se presten los soportes en el sistema general de educación, para posibilitar la formación efectiva de los educandos. Para lo cual, a fin de hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán medidas para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos.

A la vista de este panorama y centrándonos en nuestro país, nos planteamos la siguiente pregunta: ¿cómo contempla nuestro ordenamiento jurídico el derecho a la educación inclusiva? Parreño y de Araoz (2011) consideran que el proceso de inclusión educativa en nuestro país se inició a partir de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) dando lugar a una vertebración de un programa de integración escolar para transformar el sistema educativo, transformación que tuvo lugar sobre todo a partir de 1985. De este modo, consideran que la LISMI (1982) significó el marco para la integración de las personas con discapacidad en la etapa constitucional, pues en su artículo 23 contempla la integración de las personas con discapacidad en el sistema ordinario de educación general. Pero lo cierto es que con la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con discapacidad (LIONDAU), se llevan a cabo una serie de medidas que suponen una modificación global del modelo de tratamiento de la discapacidad. En la actualidad, contamos con el 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, el cual deroga las dos anteriores y unifica toda la normativa en materia de discapacidad de nuestro país, sobre este nos detendremos más adelante para analizar su posicionamiento ante la educación de las personas con discapacidad, aunque adelantamos su apuesta por un modelo de inclusión educativa.

Siguiendo con la pregunta planteada anteriormente sobre ¿cómo contempla nuestro ordenamiento jurídico el derecho a la educación inclusiva? Retomamos lo expuesto en el capítulo tres, sobre el análisis de las leyes educativas LOE y LOMCE, las cuales



como recordaremos, hacen referencia a la inclusión del alumnado con NEE, aunque muestran cierta falta de conexión con respecto a las normas en materia de discapacidad de nuestro país.

Así pues, tomando como referencia la ley educativa actual (LOMCE) y las normas sobre discapacidad, fundamentalmente la Convención (2006), observamos esa ausencia de conexión, como apuntábamos anteriormente, pues existen ciertos aspectos poco coherentes, o cuya falta de precisión y de garantía, han dado lugar a desarrollos normativos educativos, poco acordes con el derecho a la educación inclusiva. Por tanto, a continuación, resumimos algunas de las cuestiones más relevantes que actúan en este sentido:

1) La inclusión no está garantizada.

Esto queda manifiesto en primer lugar, en el desarrollo del artículo 74.1 de escolarización del alumnado que presenta NEE. Al exponer en el mismo que la escolarización de este alumnado se regirá por los principios de normalización e inclusión, realizando la escolarización en unidades o centros de educación especial cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios. Con lo cual quedan manifiestas dos cuestiones importantes.

Por un lado, el empleo de determinados verbos como “regir”, el cual no ofrece garantía alguna en la escolarización conforme a un sistema inclusivo y esto se reafirma seguidamente, al indicar el artículo una condición para incurrir en la segregación, manifestando que al existir unas necesidades cuya atención no esté prevista en el marco de sus medidas especiales, se podrá ubicar al estudiante en una alternativa escolar a la ordinaria. Esta cuestión contradice lo expuesto en la Declaración de Salamanca, la cual aspiraba a la inclusión de todos con independencia de sus diferencias o dificultades individuales, incluidos aquellos con discapacidades graves. Y lo mismo ocurre con lo expuesto en el artículo 24.2.a) de la Convención, al instar a los Estados Partes a asegurar, que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivo de discapacidad. A este respecto, el Texto Refundido (2013) en el artículo 18.1 y 18.2 reafirma el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva y aun aceptando la escolarización en centro especial en las mismas condiciones que la LOMCE, especifica en el artículo 20. a) que *“los centros de educación especial crearán las condiciones necesarias para facilitar la conexión con los centros ordinarios, y la inclusión de sus alumnos en el sistema educativo ordinario”*. Esto no lo consideramos una gran declara-



ción de intenciones, pero al menos deja abierta una posibilidad de coordinación y muestra un atisbo de práctica inclusiva.

Otra de las cuestiones que no garantiza la inclusión, es la existencia propia de centros especiales, pues la Ley Orgánica vigente (LOMCE) no hace mención a la paulatina transformación de los centros de educación especial en centros de recursos de apoyo a la inclusión. Por el contrario, mantienen su permanencia entre su articulado referido a los alumnos con NEE y en el artículo 111 referido a los centros públicos. En el cual se informa, que los centros que ofrecen enseñanzas dirigidas a alumnos con NEE que no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios, se denominarán centros de educación especial. Por tanto, se actúa de forma contraria a los planteamientos europeos sobre los que ya se está trabajando en dicha transformación tal y como indica el informe elaborado por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial en 2003. Así como al artículo 24.2.a) de la Convención citado anteriormente. Y, por último, ignora lo expuesto en el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, vigente en la actualidad hasta que se publique la normativa de desarrollo del presente real decreto, en cuyo artículo 24.2 se expone que los centros de educación especial se irán configurando progresivamente como centros de recursos educativos abiertos a los profesionales de los centros educativos del sector.

2) Presencia de prejuicios de forma encubierta.

Según el artículo 71.1 de la LOMCE, *“las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como, los objetivos establecidos con carácter general en dicha Ley”*. De la misma forma, dicho artículo especifica en el punto 2, que *“las Administraciones educativas asegurarán los recursos necesarios para que los alumnos con NEE puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado”*. En este caso al comparar ambas propuestas, nos encontramos que el legislador se centra en el déficit sin ver las capacidades globales del estudiante, de manera que marca el límite o la barrera, dejando entrever su prejuicio o falta de creencia hacia las capacidades de las personas con discapacidad, pues al redactar este artículo utiliza “así como” en sentido de sumar, añadir, para referirse a la posibilidad de lograr los objetivos para el alumnado en general y por el contrario emplea “en todo caso” haciendo alusión a poca probabilidad o minoría, al mencionar la idea de que los estudiantes con NEE alcancen los objetivos generales.



Entendemos que de esta forma el legislador se refiere a un tipo de discapacidad muy concreta, cuyas especiales necesidades dificultan alcanzar determinados objetivos académicos establecidos con carácter general y en ese caso se está legislando para un pequeño porcentaje que no corresponde a la generalidad de las personas con discapacidad o NEE a las que el artículo se refiere. Por otro lado, estimamos que alude a una visión de la discapacidad propia del modelo médico-rehabilitador o del déficit, pues simplemente pretende lograr el desarrollo de capacidades personales básicas, con lo cual se limita o pone en tela de juicio la capacidad de las personas con discapacidad o NEE de lograr su desarrollo íntegro.

3) Dificultad en la dotación de recursos.

Sirviendo de nuevo como ejemplo, el artículo 71.2 de la LOMCE, en el caso de alumnos con NEE, establece que las Administraciones educativas asegurarán los recursos necesarios para la atención de estos alumnos, como uno de los principios de equidad en la educación. Más adelante, en el artículo 72.1 enfatiza en esta cuestión exponiendo que las Administraciones educativas dispondrán del profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales precisos para la adecuada atención a este alumnado, aunque según matiza el artículo 72.2 esta dotación no será per se, sino que tendrá que ajustarse a una serie de criterios que establece la Administración, que no sólo no se encuentran publicados en la ley, sino que además transmiten con todo esto falta de previsión, un exceso de burocratización del proceso y cierta falta de creencia en el mismo, lo que se traduce en la ausencia de garantías. En muchos casos, se limitan a aludir al informe de escolarización y su dictamen, derivados del informe de evaluación psicopedagógica para no ofrecer esa dotación y derivar a la escolarización en centro especial que garantiza esos recursos, aún sin argumentar el carácter desproporcionado de los mismos como prevé la normativa y veremos más adelante en el análisis de las sentencias.

En este caso la Convención es clara y contundente (artículo 24.2.) al decretar que los Estados Partes asegurarán que se preste el apoyo necesario en el marco de un sistema general de educación, así como, que se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten la plena inclusión. Desde este marco normativo se plasma la garantía y la responsabilidad en el cumplimiento, sin pasar por criterios y trámites que sólo provocan desconfianza e inseguridad en el desempeño.



- 4) La formación del profesorado y los profesionales de forma multidisciplinar. La LOMCE en su artículo 72.4 expone que las Administraciones educativas promoverán la formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. En este caso al hacer referencia al verbo “promover” no existe aval, seguridad, ni obligación en el cumplimiento. Una cuestión que se repite en el artículo 102.2 al indicar que los programas de formación permanente, deberán contemplar entre otros, la atención a la diversidad. De manera que estas cuestiones se presentan como una orientación y no tanto como un elemento necesario, garantía de una formación adecuada para el tratamiento correcto de estos y todos los estudiantes.

En cambio, sobre este aspecto el artículo 24.4 de la Convención expone que para hacer efectivo este derecho se adoptarán medidas para formar a profesionales y personal en materia de discapacidad, incluyendo en dicha formación una cuestión muy interesante, “la toma de conciencia sobre la discapacidad”. Sobre esta cuestión el Texto Refundido (2013) en su artículo 20. d) referido a las garantías adicionales con respecto al derecho a la educación, expone que: *“se realizarán programas de sensibilización, información y formación continua de los equipos directivos, el profesorado y los profesionales de la educación, dirigida a su especialización en la atención a las necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad, de modo que puedan contar con los conocimientos y herramientas necesarias para ello”*. Al observar ambas normativas podemos comprobar cómo se incide de forma más concreta y contundente en este aspecto, todo lo contrario, a su exposición en la ley educativa.

Consideramos necesario vincular como parte de esta cuestión, la colaboración con otras entidades, pues como indica la LOMCE en su artículo 72.5 estas colaboraciones pueden facilitar la escolarización y una mejor incorporación del alumno al centro escolar y en nuestra opinión, pueden ser también una herramienta favorable para la formación del profesorado en materia de discapacidad. Por tanto, en este sentido echamos en falta esta apreciación y más compromiso en la redacción de estas cuestiones de colaboración con las distintas entidades, ausentes también en la normativa en materia de discapacidad.

Por último, en cuanto a la formación del profesorado y profesionales para la atención al alumnado con discapacidad, consideramos oportuno que dicha formación se realice con carácter multidisciplinar, pues entendemos que ésta no sólo comprende la formación pedagógica sino que es fundamental que dichos profesionales educativos conozcan entre otras cuestiones la protección jurídica,



derechos y situaciones de discriminación en las que se puede incurrir, precisamente por el desconocimiento de esta materia.

5) Ausencia de referencia a la Convención.

A excepción del preámbulo de Ley, durante el desarrollo de dicha normativa y concretamente durante el articulado referido al alumnado con NEE, faltan referencias a la Convención y sobre todo a cuestiones relevantes y de derecho, como son los ajustes razonables o los sistemas de apoyo. Consideramos que al menos, en los momentos en que se refieren al alumnado con NEE, habría sido no solamente necesario sino legítimo, hacer mención a las cuestiones que plantea la Convención, pues de esta manera, queda patente de nuevo, cómo se omite la Convención a la hora de considerar los derechos de las personas con discapacidad, lo cual nos reafirma en nuestra opinión sobre la desconexión normativa en este sentido.

6) Selección de alumnado en la admisión.

El artículo 84.1 de la LOMCE dispone que las Administraciones educativas regularán la admisión de los alumnos y se atenderá a una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares de los alumnos con NEAE, actuando claramente en contra del criterio expuesto en la Convención de acceder a la educación en igualdad de condiciones con las demás. Por otro lado, si seguimos leyendo el artículo referido a la admisión de alumnos en el apartado 84.2. se expone la prioridad de admisión al alumno con discapacidad, pero más adelante alega, que los centros que tengan reconocida una especialización curricular por las Administraciones educativas, o que participen en una acción destinada a fomentar la calidad de los centros docentes, podrán reservar al criterio del rendimiento académico del alumno para su admisión. Con lo cual, manifiestan un criterio de selección de dudosa ética y la creación de centros de primera y segunda categoría, una cuestión que de alguna manera afecta a los alumnos con discapacidad, pues aunque no significa que su rendimiento académico tenga que ser menor, por motivo de discapacidad, sí que es cierto, que en muchas ocasiones sus especiales necesidades no los hacen ser alumnos de expediente de primera y por la tanto ven mermadas sus posibilidades de acceder a una educación “*calidad*”.

A la vista de estos planteamientos y de comparar cómo contempla la LOMCE y la Convención las cuestiones referidas a la inclusión, podemos afirmar que esta última no ha supuesto grandes cambios en la normativa educativa, ni en la práctica y los hechos, pues no se ha adaptado y ni tomado en consideración el contenido de la misma, lo que provoca que nos encontremos en una situación



confusa, en la que existe un marco jurídico adecuado y suficiente que da respaldo al derecho a la educación inclusiva pero desconectado entre sí, como hemos podido comprobar. El resultado de esto es que, como indica Pindado (2015) nos encontramos con un modelo educativo general y en la práctica que no resulta inclusivo. Constituyéndose de esta forma, uno de los mayores problemas para los niños con discapacidad, así como para sus padres y familias (Campoy, 2014).

Así pues, para concluir con lo dicho hasta ahora y retomando la idea expuesta en el título de este apartado, Martínez-Pujalte (2015: 130) indica que: *“el derecho fundamental a la educación reconocido por el artículo 27 de la Constitución Española incluye el derecho de las niñas y niños con discapacidad a una educación inclusiva”*. Pues lo cierto es que el derecho a la educación engloba el derecho a una educación inclusiva, ya que esta se establece como un mecanismo de garantía de derechos humanos, de igualdad de oportunidades y de justicia.

3. Reconocimiento del derecho a la educación inclusiva en los principales informes y documentos internacionales

En primer lugar, hay que tener en cuenta que en este apartado se recogen y comentan diferentes documentos: Declaraciones, Tratados, Informes, Directrices etc. Es importante destacar que no todos los documentos a los que haremos referencia tienen la misma vigencia legal, pero todos ellos suponen recomendaciones a tener en cuenta para cualquier decisión relacionada con la inclusión educativa.

En la última década, la educación inclusiva ha ido gozando de un progresivo reconocimiento por parte de distintas instituciones de diferente rango, como organismos internacionales, gobiernos, reformas escolares etc. Perteneciendo al núcleo de una conciencia social y pedagógica que al día de hoy circula de modo desigual por centros y aulas. Pero, más allá de ciertos principios genéricos y como comentábamos en el capítulo dos de este trabajo, sigue teniendo significados diferentes y es objeto de controversias teóricas. Y esto se refleja en el plano de las actuaciones políticas, en las que existen grandes fracturas entre lo que expone en declaraciones ampulosas y las actuaciones concretas, existiendo por otra parte, valoraciones discrepantes respecto a las relaciones efectivas entre lo que se hace bajo apelaciones inclusivas y la garantía del derecho a la educación y la lucha contra desigualdades que persisten en muchos sistemas escolares (Escudero, 2012). Es por ello, que en un intento de concretar más este proceso y conocer cómo se contempla en el marco internacional. Durante el desarrollo de este apartado realizaremos un recorrido por los distintos documentos de relevancia



en la materia que tratan esta cuestión de forma directa o que, por el contrario, atienden a algunas de sus premisas y por tanto se convierten en documentos favorecedores de su desarrollo.

Comenzaremos, con la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 que reconoce en su artículo 26 el derecho a la educación como un derecho humano fundamental. Una cuestión que, dada su relevancia y alcance, terminó aclarando las obligaciones de los Estados, lo que condujo finalmente al reconocimiento en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006), que la educación inclusiva era la mejor modalidad para hacer efectiva la universalidad de ese derecho.

Algunos de los documentos que supusieron un avance hacia el logro de este objetivo fueron en primer lugar, la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960) la cual considera que *“las discriminaciones en la esfera de la enseñanza constituyen una violación de derechos enunciados en la Declaración Universal de Derechos Humanos”* y que por tanto *“incumbe a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, no solo proscribir todas las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, sino también procurar la igualdad de posibilidades y de trato para todas las personas en esa esfera”*. Entre su articulado resulta muy interesante lo expuesto en su artículo 1.c) donde indica que se entenderá por discriminación de forma especial *“instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos”*. A nuestro parecer esta es una de las cuestiones más interesantes de esta Convención, pues trata una cuestión pendiente en la actualidad y es que, aún sigue vivo el debate sobre la permanencia de un sistema educativo paralelo para las personas con discapacidad, con lo cual se incurre de esta forma en el incumplimiento de una cuestión planteada ya en una Convención de 1960. De la misma forma, incide en este sentido el artículo 1 d) exponiendo que se considerará una forma especial de discriminación *“colocar a una persona o a un grupo en una situación incompatible con la dignidad humana”*. Y por su parte, en los artículos 3 y 4 se destacan los compromisos a los que se enfrentan los Estados Partes, entre los cuales se encuentran los siguientes:

Artículo 3:

“a) Derogar todas las disposiciones legislativas y administrativas y abandonar todas las prácticas administrativas que entrañen discriminaciones en la esfera de la enseñanza”.

“b) Adoptar las medidas necesarias, inclusive disposiciones legislativas, para que no se haga discriminación alguna en la admisión de los alumnos en los establecimientos de enseñanza”.



Artículo 4:

“a) Hacer obligatoria y gratuita la enseñanza primaria, generalizar y hacer accesible a todos la enseñanza secundaria en sus diversas formas; hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior”.

Años más tarde, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1976) prevé la aplicación progresiva de los derechos y concretamente el ámbito que nos incumbe, el artículo 13 enuncia algunas obligaciones jurídicas generales y específicas que son de efecto inmediato. Así pues, como obligaciones jurídicas generales, el artículo 13.1 dispone que “los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales”. De la misma forma el artículo 13.2 resalta algunas especificidades como:

- a) *“La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente.”*
- b) *“La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados.”*
- c) *“La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados”.*

A este respecto, según indica el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH, 2013), el incumplimiento de esas obligaciones constituye una vulneración directa del derecho a la educación. En el caso de la disposición sobre la no discriminación que figura en el Pacto, exige una reducción de los obstáculos estructurales y fija como objetivo el logro de la participación efectiva y la igualdad de todas las personas con discapacidad. En esa disposición se reconoce que la mejor forma de impartir enseñanza a las personas con discapacidad es en el marco del sistema general de educación, y contiene un llamamiento implícito a los Estados para que incluyan a las personas con discapacidad en la enseñanza convencional.

Inciendo en todas las cuestiones expuestas en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1976), la garantía de la no discriminación también se hace presente en el tratado internacional relativo a los derechos humanos más universalmente ratificado, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), en la cual al tratar los derechos de los niños con discapacidad (mencionados en dicha Convención



como impedidos) se dispone en su artículo 23.3 *“asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual”*. Pero, es en el artículo 28 en el que se rigen todas las cuestiones relacionadas con el derecho a la educación de la siguiente forma:

Artículo 28.1.

“Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho” y de forma particular los Estados Partes deberán:

- b) *“Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella”*;
- c) *“Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados”*.

Al referirse esta Convención a los fines de la educación, reconociendo que ésta debe centrarse en el educando, se producen una serie de repercusiones en el contenido de la enseñanza y la pedagogía, y en un plano más general, en la manera en que son dirigidas y administradas las escuelas. Así pues, consideramos que con el desarrollo de dicha Convención se instauran varias cuestiones relacionadas directamente con la inclusión de la que hablamos hoy día, como es el acceso a la educación como vía de integración social; su derecho al acceso a la educación en condiciones de igualdad de oportunidades y la mención a la accesibilidad y la dotación de medidas de apoyo como garantía de este derecho.

Dentro del movimiento mundial guiado por la UNESCO (2005) de educación para todos, nos encontramos con una serie de documentos y estrategias de actuación muy importantes para el desarrollo de la educación inclusiva. En primer lugar, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje conocida como Declaración de Jomtién (1990) decreta como uno de los objetivos de dicha Declaración *“universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad”*. Y sobre estas dos cuestiones se desarrolla el artículo 3.1 al exponer que: *“la educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Con tal fin habría que aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades”*. Y por su parte, el artículo 3.3 el cual dispone que: *“la prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación y suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa”*. En este sentido, la referencia explícita a las personas con discapacidad viene definida en el artículo 3.5.



“Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo”.

Por otro lado, y siguiendo con el movimiento de la UNESCO (2005) de educación para todos, surgió otro documento relevante para el desarrollo de la inclusión educativa: la Declaración de Dakar (2000) que reiterando lo expuesto en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y en la Declaración de Jomtien (1990) incide de nuevo en la garantía de la no discriminación.

Dentro de este período llama la atención, la resolución de Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre del 1993, las cuales revelan otro de los principios de la inclusión educativa y se trata de la igualdad de oportunidades de educación, especificando que esto se debe dar en entornos integrados, velando porque la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza. De manera que observa que la educación en las escuelas regulares requiere la prestación de servicios de interpretación, condiciones adecuadas de acceso y servicios de apoyo, concebidos para atender las necesidades de personas con diversas discapacidades. Pues en tanto la enseñanza sea obligatoria, ésta debe impartirse a los niños aquejados [sic] de todos los tipos y grados de discapacidad, incluidos los más graves. Para Crosso (2014) este documento no deja dudas sobre la inalienabilidad del derecho que todas las personas tienen a la educación.

Durante el año 1994, se aprobó uno de los documentos que consideramos más relevantes en el mundo educativo y concretamente en la atención a las personas con discapacidad y se trata de la Declaración de Salamanca (1994) cuyo espíritu es el del *“reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir ‘escuelas para todos’, que celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual”*. Según Echeita y Ainscow (2011) desde esta declaración, la inclusión educativa es vista como un principio, es decir, como un criterio orientativo, moralmente importante, pero que no necesariamente compromete a sus destinatarios. Aunque, por otro lado, deja claro una de las premisas del modelo social de la discapacidad, pues son las escuelas las que tienen que responder a las necesidades de sus estudiantes, y no al revés.

Otro marco clave es la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (2000), conocida también como Declaración de Guatemala. Esta Convención reconoce que la discapa-



cidad sigue siendo un grave obstáculo a la plena participación en la vida social, cultural, económica y educacional de la región, y parte de la premisa de que todos los derechos humanos y libertades fundamentales son universales, por lo que comprende sin reservas a las personas con discapacidad. De ahí que se reconozca, que todas las personas tienen el mismo derecho a la vida y al bienestar, a la educación y al trabajo, a vivir independientemente y a la participación activa en todos los aspectos de la sociedad. Por esa razón, se considera que cualquier acto de discriminación contra una persona con discapacidad es una violación de sus derechos fundamentales. De la misma forma, reconoce de nuevo la esencia del modelo social, pues insiste en la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades a la población con discapacidad, mediante la supresión de todos los obstáculos determinados socialmente, ya sean físicos, económicos, sociales o psicológicos que excluyan o restrinjan su plena participación en la sociedad. De acuerdo con esta concepción, la discapacidad no es un rasgo individual, sino que es en gran medida efecto de un entorno hostil.

Sin duda alguna, el año 2006 fue relevante en el reconocimiento de derechos en esta materia, pues en primer lugar, el Comité sobre los Derechos del Niño (2006) aprobó en este año la Observación General N° 9 relativa a “los derechos de los niños con discapacidad”, la cual reafirma el principio de la no discriminación y de la igualdad de oportunidades, reiterando que la educación inclusiva “*no debe entenderse y practicarse simplemente como la integración de los niños con discapacidad en el sistema general independientemente de sus problemas y necesidades*”, debiendo la escuela adaptarse y hacer los ajustes necesarios para responder y acoger las personas con discapacidad. Esta observación es importante porque introduce la idea de mantener servicios y programas de apoyo, inclusive de educación especial, siempre y cuando esté al servicio de la inclusión más eficaz de la persona con discapacidad en la clase regular, la que debe estar matriculada en los años que correspondan a la educación obligatoria, derecho inalienable de todas las personas.

Y, por otro lado, en diciembre del 2006, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006), clave para la interpretación del derecho por su nivel de detalle. Y sobre la que nos detendremos con más detalle durante el desarrollo de este capítulo. Pero a priori debemos dejar claro, que coincidimos con Crosso (2014) en que esta, no sólo busca garantizar el acceso de personas con discapacidad a la escuela regular, sino también presenta requisitos y estrategias para su permanencia y éxito, entre ellas se destacan las siguientes:

- La puesta en marcha de ajustes razonables en función de las necesidades individuales.



- Dar el apoyo necesario en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva.
- Proporcionar medidas de apoyo personalizadas y efectivas.

Estas tres estrategias diferenciadas deben ser desplegadas, según explicita la Convención, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión. Y sobre este aspecto referido a la educación inclusiva, establece que es un derecho positivo y por ello obliga a las autoridades a crear las condiciones para su disfrute efectivo, removiendo en su caso, las circunstancias u obstáculos que impidan su ejercicio, pues de lo contrario estaríamos antes situaciones de discriminación (Echeita y Ainscow, 2011).

Por último, la Estrategia Europea sobre Discapacidad (2010-2020) “*Juventud en movimiento*” se centra entre sus objetivos en la supresión de barreras, identificando entre los ámbitos primordiales de actuación la educación y en este sentido indican que:

“las personas con discapacidad y, especialmente, los niños, deben integrarse adecuadamente en el sistema educativo general, con el apoyo individual necesario, en interés de los propios niños. Sin perjuicio de la responsabilidad de los Estados miembros respecto al contenido de los planes de estudios y la organización de los sistemas educativos, la Comisión respaldará el objetivo de una educación y formación inclusivas y de calidad”.

Del mismo modo expone que en el marco de esta estrategia, la UE respaldará las actuaciones y esfuerzos nacionales, encaminados a suprimir las barreras jurídicas y organizativas que se presentan a las personas con discapacidad en los sistemas generales de educación y de aprendizaje permanente; apoyar oportunamente una educación inclusiva, un aprendizaje personalizado y una identificación temprana de necesidades especiales; y, por último, a facilitar una formación y un apoyo adecuados a los profesionales que trabajan a todos los niveles educativos.

Pese a todos estos documentos que prohíben la discriminación de manera general, y la discriminación en la educación en particular, las personas con discapacidad constituyen uno de los grupos más discriminados de la actualidad y cuya discriminación está más invisibilizada (Crosso, 2014). Ello queda manifiesto en el dictamen del Comité Económico y Social Europeo de 23 de octubre de 2008, que declara que existen pruebas de discriminación en materia educativa en toda la Unión Europea, entre otros, por motivo de discapacidad.

Lo cierto es que con este recorrido queda de manifiesto lo siguiente:



1) Que la comunidad internacional ha otorgado el carácter de derecho a esta aspiración a una educación más inclusiva para todos los alumnos, siendo refrendada por Naciones Unidas en 2006, para el caso del alumnado con discapacidad.

2) Por otro lado, podemos afirmar que hay voluntad política, reafirmada en múltiples reuniones, conferencias y congresos, al más alto nivel, para avanzar en esa dirección, un ejemplo de esta cuestión, es que 144 ministros apoyaron la reunión de la UNESCO/BIE en el 2008 sobre la educación inclusiva (Echeita y Ainscow, 2011).

3) Por tanto, concluimos, que, en torno al derecho a la educación inclusiva, existe un marco de protección para las personas con discapacidad y por tanto exigibilidad en el plano jurídico, un aspecto que Cisternas (2010) define como justiciabilidad.

Pero ¿cómo se puede demandar el incumplimiento de este derecho desde la perspectiva de la justiciabilidad? Según indica Cisternas (2010) en primer lugar, en los distintos ordenamientos jurídicos internos se establecen recursos constitucionales, como acciones de protección para restablecer el imperio del derecho y la debida protección de quienes hayan visto conculcados sus derechos humanos y libertades fundamentales. Si, eventualmente, un marco jurídico nacional no estableciere protección específica constitucional del derecho a la educación, de igual modo se puede accionar por esta vía invocando otros derechos constitucionales que se verán afectados en una violación del derecho a la educación. Pues la interdependencia de los derechos humanos, nos muestra claramente que la citada vulneración entraña también la violación del derecho a la igualdad, a la honra de la persona en términos de su auto imagen, a la dignidad, a su autonomía y libertad decisional, entre otros.

En segundo lugar, los ordenamientos jurídicos suelen tener legislación especial referida a educación, como también normativas relacionadas a distintos sectores de la población, como es el caso de las personas con discapacidad. Estas regulaciones pueden establecer acciones judiciales y/o administrativas, que podrán ser interpuestas en casos de vulneración del derecho a la educación. A su vez, cuando las legislaciones internas tipifican la figura de la discriminación, también se podrá accionar por las vías allí contempladas, en diversos casos de violación del mencionado derecho.

En la actualidad los derechos humanos no sólo se pueden visibilizar y hacer valer en el plano interno de los Estados, sino que los propios Comités de Derechos Humanos de Naciones Unidas permiten la presentación de comunicaciones de individuos que hayan visto afectados sus derechos fundamentales, entre ellos la educación, y los demás que se ven lesionados en toda acción u omisión discriminatoria en aquel ámbito. No obstante, todos estos órganos establecen como requisito para abrir un procedimiento



de investigación, el agotamiento de los recursos internos en el Estado Parte respecto del cual se reclama. Y llegados a ese punto se puede recurrir a cualquiera de los cuerpos colegiados que hemos mencionado anteriormente, pues tienen competencia para examinar los casos que se les presentan por violación a cualquiera de los derechos establecidos en las Convenciones de origen.

De forma similar se rige el sistema regional de promoción y protección de los derechos humanos, a través de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, siendo posible llegar a este órgano, invocando el derecho a la educación y otros derechos vinculados. Por lo tanto, si dichos Comités pueden examinar aquellas situaciones de vulneración del derecho a la educación, exigiendo agotamiento de los recursos internos, es debido a que se considera como un derecho plenamente justiciable en las realidades nacionales. No obstante, la llegada de un caso a un Comité de Derechos Humanos internacional, puede generar las directrices, orientaciones y recomendaciones hacia un Estado Parte para la aplicación de la “sana doctrina” en la implementación e interpretación de un derecho fundamental.

En síntesis, la justiciabilidad puede contribuir a subrayar el contenido y sustancia del derecho a la educación en un caso particular y también puede abrir el camino hacia una revisión de las políticas públicas y el funcionamiento del sistema educativo, catalizando las transformaciones facilitadoras de una correcta aplicación del derecho a la educación (Cisternas, 2010).

4. El derecho a la educación inclusiva en el ordenamiento jurídico español: análisis de las normas estatales

Con el recorrido realizado por los tratados e instrumentos jurídicos internacionales podemos observar cómo completan nuestra legislación, pues la doctrina se ayuda de ellos para dar forma y fuerza a algunas de nuestras normativas que no son tan específicas o concretas en la materia. Por tanto, se hace necesario conocer a continuación cuál es la situación legislativa en nuestro país en materia de discapacidad, para lo cual analizaremos la normativa vigente en la actualidad en nuestro país, tratando de esta forma por orden cronológico, en primer lugar la Constitución española de 1978, la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008) y por último el 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, finalizando este bloque de contenidos con la reciente publicación, el 2 de septiembre de 2016, del informe del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, el cual nos sitúa ante la realidad de la inclusión educativa en España.



4.1. La Constitución Española, de 29 de diciembre de 1978

Si tomamos como punto de partida la Constitución española de 1978, la única referencia explícita a las personas con discapacidad aparece en su artículo 49:

“Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos”.

Así pues, del análisis de la misma según nos indica Martínez-Pujalte (2015), podría pensarse que los derechos de las personas con discapacidad adolecen en nuestro ordenamiento de una débil protección constitucional, como si se tratase de derechos de segunda categoría, pero lo cierto es la Constitución española brinda una base suficiente para la protección plena y efectiva de los derechos de las personas con discapacidad y para la exigibilidad jurídica de esa protección. Pues entre otras cuestiones, las personas con discapacidad tienen reconocidos por la Constitución española los mismos derechos fundamentales que las demás personas y, por tanto, para el ejercicio de estos no puede existir restricción alguna para las personas con discapacidad, pues no las autoriza la Constitución. Y como indica el artículo 53 de nuestra Carta Magna, los derechos fundamentales se imponen a todos los poderes públicos, que deben respetar su contenido esencial, sin que en ningún caso puedan alterarlo o restringirlo, de tal suerte que no caben otras limitaciones de los derechos fundamentales que las derivadas de su propio contenido. De manera que, ante cualquier impedimento u obstáculo en el ejercicio de los derechos fundamentales para las personas con discapacidad, deberá entenderse como una cuestión inconstitucional. Así pues, para garantizar el cumplimiento de estos derechos fundamentales en el caso de las personas con discapacidad nuestra Constitución española, expone en su artículo 9.2 lo siguiente:

“Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social”.

De esta manera recae en las administraciones públicas la obligación de promover medidas de acción positiva que garanticen el cumplimiento de los mismos, pues jurídicamente son exigibles. Tal es la importancia de este artículo que Martínez-Pujalte (2015: 25) lo considera “el principal anclaje constitucional de todo el Derecho de la Discapacidad” y al principio de igualdad de oportunidades que trata, lo valora como “el principio rector del Derecho de la Discapacidad” el cual se proyecta principalmente en relación con el ejercicio de los derechos fundamentales.



Ante esta situación, debemos manifestar que la protección de estos derechos en nuestra Constitución queda reforzada con el artículo 14 referido a la prohibición de discriminación, pues como indica Martínez-Martínez-Pujalte (2005) sin necesidad de que se trate explícitamente de discriminación por motivo de discapacidad, una diferencia de trato basada en la discapacidad constituye una discriminación, ya que desde la doctrina se entiende por discriminación, la desigualdad de trato fundada en motivos específicos especialmente rechazables, en los que la diferenciación niega la propia dignidad del hombre. Por tanto, la desigualdad de trato por razón de discapacidad se ajusta a esa definición, y reúne todos los elementos que la doctrina ha entendido como característicos de esta forma de tratamiento.

Por otro lado, el artículo 96 hace referencia a los tratados internacionales como parte del ordenamiento interno, de ahí que tengamos el aval de exigir la aplicabilidad de todo lo expuesto en la Convención como parte de nuestro ordenamiento jurídico. Dicho artículo expone lo siguiente:

“Los tratados internacionales válidamente celebrados, una vez publicados oficialmente en España, formarán parte del ordenamiento interno. Sus disposiciones sólo podrán ser derogadas, modificadas o suspendidas en la forma prevista en los propios tratados o de acuerdo con las normas generales del Derecho Internacional”.

En definitiva, podemos decir que, en nuestra Constitución española de 1978 como norma suprema del ordenamiento jurídico español, existe en términos generales garantía sobre los derechos de las personas con discapacidad, así como para promover el derecho a la educación inclusiva como parte esencial del derecho a la educación.

4.2. La Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad de 13 de diciembre de 2006. Especial referencia al Informe de 2 de septiembre de 2016, del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Artículo 24. Derecho a la educación inclusiva: estado de la situación sobre la inclusión educativa en España

Para De Lorenzo (2016) la Convención constituye una novedad histórica, pues supuso la asunción de la discapacidad como una cuestión de derechos humanos, representa un instrumento esencial para las personas con discapacidad y los Estados Parte que la firman se comprometen a promover, proteger y garantizar el pleno disfrute de los derechos de las personas con discapacidad.

Y es que tal y como hemos mencionado anteriormente, la publicación de la Convención ha sido clave para los derechos de las personas con discapacidad, pues, aunque



no reconoce nuevos derechos, trata de extender o generalizar en la práctica, el goce y ejercicio de los derechos universalmente reconocidos a todas las personas. En este sentido, como indica Cuenca (2011) los derechos reconocidos en la Convención rellenan o completan los derechos abstractamente formulados en otros instrumentos internacionales o en las Constituciones nacionales con dimensiones adicionales, condiciones de ejercicio, garantías extra, medidas instrumentales etc. que es necesario incluir para hacer realidad su disfrute en igualdad de oportunidades por parte de las personas con discapacidad. Ello supone, en definitiva, hacer accesibles los derechos y ajustarlos razonablemente a la situación de las personas con discapacidad. Y es que, los elementos aportados por la Convención constituyen un salto cualitativo en la visualización de los derechos humanos para el siglo XXI. Tanto es así, que incluso en el ámbito educativo a pesar de que no define el concepto de educación inclusiva, y puede entenderse de diversas formas, ha experimentado una constante evolución, de tal modo que hoy no solo se refiere a la específica problemática del alumnado con discapacidad, sino que abarca la adecuada atención educativa a cualquier forma de diversidad, social y cultural (Martínez-Pujalte, 2015).

Para Cuenca (2011) la Convención se inspira y ha de ser interpretada desde la filosofía del modelo social de tratamiento de la discapacidad, pues trata de convertir a las personas con discapacidad en sujetos plenos y activos de derechos en igualdad de condiciones. De ahí que el objeto de esta sea *“promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente”*. De esta idea de igual dignidad se desarrollan algunos de sus principios:

- a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas;
- b) La no discriminación;
- c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;
- d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas;
- e) La igualdad de oportunidades.

De entre ellos, los principios de igualdad y no discriminación adquieren enorme relevancia en la Convención, pues interactúan con cada uno de los derechos reconocidos en la misma, pues su vulneración se interpreta no como un efecto natural de la discapacidad sino como una discriminación que los Estados tienen la obligación de prohibir y erradicar (Cuenca, 2011).



Así pues, en este sentido destaca su artículo 2, en el que entiende por discriminación:

“cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables” (Cisternas, 2010).

Al referirse de esta forma a la discriminación, la Convención toma la definición de *“discriminación por motivos de discapacidad”* de la Convención Interamericana y añade la denegación de *“ajustes razonables”* como una forma de discriminación. Pues entiende por estos, las:

“modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida (...) para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales”.

Por lo tanto, diversas violaciones del derecho a la educación, por acción o por omisión, incluida la negativa a proporcionar tales ajustes, podrán ser calificadas como discriminación. Pues tal y como indica Crosso (2014) este concepto es importante cuando se trata de disfrutar del derecho a la educación en el sistema regular de enseñanza, el cual tendrá que responder a las necesidades y especificidades de los estudiantes con discapacidad.

De este modo, la Convención entrega importantes orientaciones para la inclusión y hace notar la importancia de asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida, sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás, proveyendo los ajustes razonables que fueren necesarios en su artículo 24 (Cisternas, 2010).

Según indica Añón (2009) si consideramos los objetivos y el contenido de la Convención, las relaciones entre educación y discapacidad hay que verlas en una doble perspectiva:

- 1) La Convención reconoce el derecho a la educación de las personas con discapacidad como un mecanismo para garantizar la igualdad y no discriminación y para la integración plena de las personas con discapacidad.



- 2) La educación ciudadana se considera un instrumento privilegiado de sensibilización para la integración social de las personas con discapacidad, para el respeto a los principios de la Convención y para el conocimiento de la Convención.

Sobre el tratamiento de la educación que hace la Convención, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos ACNUDH (2013) realizó un análisis y extrajo las siguientes conclusiones:

- 1) La Convención es el primer instrumento jurídico vinculante que contiene una referencia explícita al concepto de educación inclusiva, pues su artículo 24 reafirma el derecho de las personas con discapacidad a la educación y se señala que la educación inclusiva es el medio de hacer efectivo el derecho universal a la educación para las personas con discapacidad.
- 2) El artículo 24 debe leerse junto con el artículo 19 (derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad), ya que el requisito de un sistema educativo inclusivo es también una condición necesaria para la plena inclusión y la participación en la comunidad y para evitar el aislamiento o separación de las personas con discapacidad.
- 3) Se establece que debe garantizarse que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación, lo cual implica que las escuelas convencionales no rechacen a alumnos por motivos de discapacidad. Solicitando a los Estados partes que garanticen y hagan efectivo el derecho a una educación inclusiva y expresando en diversas ocasiones, la opinión de que la enseñanza general es preferible a las escuelas especiales.
- 4) Incluye los conceptos de accesibilidad y adaptabilidad como elementos fundamentales en toda revisión exhaustiva de un sistema educativo para lograr que las escuelas sean inclusivas.
- 5) Los Estados partes están obligados a prestar el apoyo necesario y ofrecer medidas de apoyo personalizadas, así como asegurar que se realicen los ajustes razonables para garantizar el goce de los derechos humanos.
- 6) Como medida contra la discriminación, la "cláusula contra el rechazo" la cual tiene efecto inmediato y se ve reforzada por los ajustes razonables. De manera que se aconseja que las leyes de educación contengan una cláusula explícita contra el rechazo en la que se prohíba la denegación de la admisión en la enseñanza general.
- 7) Deben eliminarse las evaluaciones basadas en la discapacidad para asignar la escuela y analizarse las necesidades de apoyo para una participación efectiva en la enseñanza general.
- 8) Los profesores son un recurso importante cuando se establece un sistema educativo inclusivo por tanto se incide en la necesidad de formar al personal do-



cente para que pueda apoyar a los estudiantes con discapacidad y como recurso activo para una educación de calidad.

Con todo lo expuesto sobre la Convención, no cabe duda que se trata de un instrumento jurídico de primer orden en la garantía y la protección de los derechos de las personas con discapacidad, a pesar de ello, su único y mayor inconveniente es la falta de aplicabilidad en los hechos. Sobre la Convención Pérez Bueno (2016:3) expone lo siguiente:

“desde el 3 de mayo de 2008, fecha de su entrada en vigor, este instrumento jurídico internacional de Naciones Unidas es Derecho positivo nacional, se agrega y se integra en el ordenamiento normativo español y sus principios, valores y mandatos son parte insoslayable de su legislación y de su acción pública, incluida la judicial”.

Desde entonces, esta herramienta normativa internacional pasó a formar parte del ordenamiento jurídico español y progresivamente se han adoptado cambios legislativos con el objetivo de adaptar la normativa española a los requerimientos de la Convención (De Lorenzo, 2016). De manera que, transcurridos diez años desde su aprobación, resulta conveniente y añadimos nosotros, necesario y urgente, examinar en qué medida este imperativo legal se ha convertido en realidad material (Pérez Bueno, 2016).

Asimismo, De Lorenzo (2016) revela una serie de cuestiones muy interesantes sobre este asunto. En primer lugar, afirma que, desde su aprobación e incorporación a nuestro ordenamiento jurídico, continua vivo el debate sobre su implantación, una cuestión que no sólo se refleja en nuestro país, sino que es generalizada, pues es una realidad el que las personas con discapacidad no gozan en igualdad de condiciones de los mismos derechos que el resto de ciudadanos. Y, por otro lado, pone de manifiesto que son diversos aspectos teóricos, jurídicos y económicos los que están entorpeciendo la operatividad de la Convención. Entre estos aspectos destaca que el escaso grado de cumplimiento, reduciendo la efectividad de los derechos reconocidos a las personas con discapacidad, en parte debido a la escasa importancia otorgada al cumplimiento del Derecho Internacional, impidiendo que se extraigan consecuencias del incumplimiento de la Convención. Por tanto, el primer reto se encuentra en lograr dar el paso del reconocimiento de los derechos a su garantía y efectividad, es decir, a los hechos.

Antes de poner el acento en las cuestiones negativas, en los deberes sin hacer y los desafíos pendientes, creemos necesario apuntar como indica De Lorenzo (2016) que nuestro país se encuentra avanzando en las modificaciones de la normativa y destaca en este sentido los progresos legislativos de carácter sectorial, realizados al impulso del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) para ajustar el ordenamiento al contenido de la Convención.



Del mismo modo y atendiendo al tema que nos interesa, destacan entre los avances del ámbito educativo el Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de grado, la cual sustituye al Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. Entre otros aspectos, esta norma prevé que la admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de grado se realizará de conformidad con el respeto a los principios de igualdad, no discriminación, mérito y capacidad y que todos los procedimientos de admisión a la universidad deberán realizarse en condiciones de accesibilidad para los estudiantes con discapacidad.

A pesar de todo ello, aun hay que adoptar innovaciones y modificaciones legislativas y reglamentarias profundas y en el caso de la educación y más concretamente de la educación inclusiva, afirmamos que se trata de una cuestión incompleta y concuerda con la opinión de Pérez Bueno (2016) que entre los temas de agenda política y legislativa pendientes señala este aspecto, especificando que dentro los derechos fundamentales, se debe avanzar en la modificación de la legislación educativa, acabar con la segregación escolar por razón de discapacidad y garantizar un sistema de apoyos con el objetivo todo ello de establecer un sistema de educación inclusivo.

En la misma línea, De Lorenzo (2016:155) afirma que:

“la legislación y el sistema educativo español en materia de discapacidad no se ajusta aún a lo establecido en la Convención. Si bien formalmente son respetuosos con los principios que recoge la Convención, en muchas ocasiones no lo son en la concreción de las normas reglamentarias, las prácticas y procedimientos”.

Con lo cual resume tres ámbitos en los que esto se pone de manifiesto y sobre los que habría que incidir:

1. Existe aún un sistema de escolarización paralelo y segregador.
2. No se asegura la libertad de elección del alumno o de sus progenitores o representantes legales, si es menor, correspondiendo la elección a la Administración educativa, lo cual viola el derecho a elegir la educación más inclusiva.
3. No se garantiza la accesibilidad del sistema y no se proporcionan los ajustes razonables, que quedan a discreción de las Administraciones educativas responsables.



Así pues, tomando como referencia estas cuestiones y siguiendo el título de este apartado, a continuación, haremos especial incidencia en lo expuesto en la reciente publicación del informe del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, el 2 de septiembre de 2016 (en adelante, Comité), el cual se encarga de analizar el estado de la situación y aplicación de la Convención. De manera que nos ofrecerá no sólo una radiografía de la realidad de la educación inclusiva, sino que reincide en algunos aspectos interesantes que nos recuerdan hacia dónde se debe caminar para lograr sistemas educativos inclusivos de calidad.

Por tanto, en primer lugar, el Comité pone de manifiesto la preocupación existente sobre los desafíos pendientes de la inclusión educativa, pues a día de hoy, a varios millones de personas con discapacidad se les sigue negando el derecho a la educación o esta sólo está disponible en entornos en los que se les aísla y separa de sus iguales y reciben una educación de inferior calidad.

Asimismo, el informe del Comité enumera una serie de factores que conforman las barreras que impiden el acceso a la educación inclusiva y se trata de los siguientes que resumimos a continuación:

- 1) El fracaso en comprender y/o implementar el modelo de los derechos humanos de la discapacidad.
- 2) La persistente discriminación hacia las personas con discapacidad.
- 3) La falta de conocimiento sobre la naturaleza y las ventajas de la educación inclusiva, donde cuestiones que provocan miedo y estereotipos como el deterioro de la calidad o que repercute de manera negativa en los otros.
- 4) La carencia de datos e investigaciones, necesarios para el desarrollo de programas y políticas e intervenciones.
- 5) La falta de voluntad política, conocimiento técnico y capacidad para implementar el derecho a la educación inclusiva, incluyendo la insuficiente formación del profesorado.
- 6) Mecanismos de financiación inapropiados e inadecuados.
- 7) Ausencia de recursos y mecanismos legales que entre otras cuestiones ayuden y faciliten la reclamación de situaciones discriminatorias.

Llegados a este punto, el Comité delimita y concreta algunos aspectos relevantes sobre qué es y qué supone la educación inclusiva, de manera que podamos actualizar la esencia y principios que dan forma a este proceso. Para ello en primer lugar, recuerda que los Estados Partes deben asegurar el cumplimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad y este derecho se articula de forma transversal en todos los entornos educativos, ya sean de educación reglada, desde la etapa pre-escolar y



durante el aprendizaje a lo largo de toda la vida, o a través de actividades sociales y extracurriculares, pertenezcan tanto al aprendizaje formal como informal.

En segundo lugar determina que, al hablar de inclusión educativa, esta ha de ser entendida en los siguientes términos que resumimos:

- Como un derecho humano fundamental para todos los estudiantes.
- Un principio que valora el bienestar de todos los estudiantes, respeta su dignidad inherente y autonomía, reconoce las necesidades individuales y su capacidad para ser incluidos de forma efectiva.
- Un medio para la consecución de otros derechos humanos y por ende de una sociedad inclusiva.
- El resultado de un compromiso proactivo y continuado para eliminar las barreras que impiden el derecho a la educación.
- Dentro de este análisis, el Comité subraya un aspecto importante sobre el que hemos tratado a lo largo de este trabajo y es la importancia de diferenciar entre los conceptos: exclusión, segregación, integración e inclusión en las prácticas educativas. De manera que incide de forma especial al concretar que la inclusión no trata simplemente de ubicar a los estudiantes con discapacidad dentro del aula ordinaria, sino que es necesario que esto vaya acompañado de una serie de cambios estructurales en organización, currículo, metodología y estrategias de enseñanza-aprendizaje etc., puesto que la integración como tal, no garantiza de forma automática el paso de la segregación a la inclusión.
- Asimismo, añade una serie de características fundamentales del proceso de inclusión educativa, que importamos a las referidas por nosotros en el capítulo II de este trabajo y que a continuación enumeramos de forma resumida:
- Enfoque global de sistemas: los órganos políticos competentes deberán asegurar que todos los recursos, actuaciones y modificaciones que se realicen sirvan para avanzar en la implantación de la inclusión educativa.
- Entorno educativo global: se hace imprescindible el liderazgo comprometido de las instituciones educativas para introducir e incorporar actuaciones que contribuyan a lograr una educación inclusiva.
- Enfoque personal global: se de reconocimiento a la capacidad de aprender de todas las personas, estableciendo altas expectativas para todos los estudiantes.
- Profesores de apoyo: todo el profesorado y personal del centro recibe educación y formación en la materia.
- Respeto y valoración de la diversidad: tomando medidas para combatir el acoso escolar.
- Entornos de aprendizaje amistosos: esto supone garantías en la accesibilidad, participación activa en la construcción de la comunidad escolar, establecimiento de relaciones positivas y de aceptación.



- Transiciones efectivas: recibir el apoyo para asegurar su transición efectiva desde el aprendizaje escolar hasta la formación superior y su incorporación al entorno laboral.
- Reconocimiento de las asociaciones: deben incrementar su comprensión y conocimiento de la discapacidad.
- Seguimiento: la educación inclusiva debe ser evaluada de forma continua, contando en este seguimiento con personas con discapacidad, padres o cuidadores.

Ante esta relación de aclaraciones y elementos definitorios nos preguntamos: ¿qué más cuestiones deben circundar al derecho a la educación para que suponga una educación inclusiva? El Comité en este sentido aporta lo siguiente:

- a) El derecho a la educación debe ser asegurado sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, incluyendo este derecho a la no discriminación, el derecho a no ser segregado.
- b) El derecho a la educación es un asunto de acceso y contenido, dirigido a un amplio rango de valores, incluyendo la comprensión y la tolerancia.
- c) La educación debe orientarse al desarrollo de la personalidad, los talentos y la creatividad, así como de sus capacidades mentales, físicas y de comunicación en todo su potencial, evitando el enfoque del déficit y las asunciones predefinidas y negativas sobre su potencial.
- d) Se prohíbe la exclusión de las personas con discapacidad del sistema general de educación, incluyendo cualquier disposición legislativa o reglamentaria que limite su inclusión sobre la base de su deficiencia o alegando una carga desproporcionada para evadir así la obligación de realizar ajustes razonables. Por tanto, toda legislación y política debe ser revisada para asegurar que no sea discriminatoria con las personas con discapacidad y viole el artículo 24 de la Convención y en su caso derogada o reformada de manera sistemática.
- e) Para que las personas con discapacidad puedan acceder una educación inclusiva, asegurando una transición cómoda entre etapas, el sistema educativo debe comprender cuatro características interrelacionadas: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Sobre las cuales tratamos ya en el capítulo II de este trabajo.
- f) Requiere que las personas con discapacidad puedan acudir a las escuelas primarias y secundarias dentro de las comunidades en que viven, de manera que los estudiantes no deben enviarse fuera de su entorno, puesto que la participación activa con otros estudiantes, incluidos los hermanos, es un componente importante del derecho a la educación inclusiva.



- g) Exige que los Estados Partes proporcionen ajustes razonables personalizados a los estudiantes para permitirles el acceso a la educación en las mismas condiciones que los demás. Su negación constituye un acto de discriminación y la obligación de proporcionarlos es de aplicación inmediata y no está sujeta a la implementación progresiva.
- h) Los estudiantes con discapacidad tienen derecho al apoyo que requieran para facilitar su educación efectiva y permitirles desarrollar todo su potencial en igualdad de condiciones que los demás.
- i) Exige a los Estados Partes tomar las medidas apropiadas para que el todo el personal disponga de habilidades para trabajar eficazmente en entornos de educación inclusiva.
- j) Los Estados Partes deben garantizar que las personas con discapacidad puedan acceder a la educación superior sin discriminación y en igualdad de condiciones que los demás.

En definitiva, los Estados Partes deben respetar, proteger y cumplir cada una de las características esenciales del derecho a la educación inclusiva. Por tanto, la obligación de respetar exige medidas que eviten que se impida el disfrute de este derecho. El deber de proteger requiere tomar medidas para prevenir que terceras partes intercedan en el disfrute de este derecho. Y, por último, el compromiso de cumplir requiere la adopción de medidas que permitan y ayuden a las personas con discapacidad a disfrutar de ese derecho.

Llegados a este punto, sólo queda exponer cuáles son los desafíos que manifiesta el Comité en su informe y que urge poner en marcha para la implementación de la educación inclusiva a nivel nacional, nosotros los sintetizamos a continuación en los siguientes:

1. La responsabilidad de la educación de las personas con discapacidad debe recaer en primer lugar sobre el Ministerio de Educación, lo que no significa que las actuaciones en este sentido se encuentren aisladas de las actuaciones de otros Ministerios con los que se debe establecer un compromiso integral.

2. Los Estados Partes deben implementar o introducir legislación basada en el modelo de derechos humanos de la discapacidad, que cumpla plenamente con el artículo 24 de la Convención.

3. Debe ser implementado un marco legislativo y político integral, coordinado por la educación inclusiva, cuyos elementos clave incluirán:



- El cumplimiento con las normas internacionales de los derechos humanos.
- Una definición clara de inclusión y de sus objetivos específicos, siendo las prácticas inclusivas consideradas parte integral de la reforma.
- El derecho sustantivo a la educación inclusiva como un elemento clave del marco legislativo.
- Una garantía para todos los estudiantes del mismo derecho a acceder a oportunidades de aprendizaje inclusivo dentro del mismo sistema ordinario.
- El requisito para que todas las escuelas nuevas sean diseñadas y construidas siguiendo el principio del Diseño Universal.
- La introducción de estándares de calidad integrales y mecanismos de seguimiento para la educación inclusiva.
- Establecimiento de legislación que garantice a todas las personas con discapacidad incluidos los niños, el derecho a ser oídos y considerada su opinión dentro del sistema educativo.

4. La legislación debe ser apoyada por un Plan Sectorial de Educación desarrollado en consulta con las organizaciones de personas con discapacidad, incluyendo a niños y detallando el proceso para la implementación de un sistema de educación inclusivo. En dicho Plan Sectorial, los Estados Partes deben comprometer recursos financieros y humanos suficientes para apoyarlo.

5. El proceso de formación de todos los docentes en todos los niveles educativos, ha de iniciarse a fin de proporcionarles las competencias clave y los valores básicos, necesarios para trabajar en entornos educativos inclusivos.

6. Las autoridades en todos los niveles deben tener la capacidad, el compromiso y los recursos para implementar las leyes, políticas, y programas para apoyar la educación inclusiva.

7. La educación inclusiva de calidad necesita de métodos de valoración y seguimiento del progreso de los estudiantes, que consideren las barreras a las que se enfrentan los estudiantes con discapacidad.

8. Los Estados Partes deben reconocer que el derecho a la educación inclusiva se extiende a toda la educación no sólo a la pública.

En definitiva, con las aportaciones de los autores, especialistas en la materia y el análisis del informe elaborado por el Comité, sobre la situación de la educación inclusiva, podemos extraer dos conclusiones al respecto. Por un lado, la apuesta firme de Naciones Unidas por la educación inclusiva. Y, por otro lado, el largo camino que está por hacer para que este proceso sea una realidad en nuestro país.



4.3. 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.

Para hablar de este Real Decreto, debemos comenzar por el principio ya que este tiene su origen y razón de ser en la Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. De Lorenzo, (2016) destaca en este sentido, el esfuerzo realizado en la promulgación de un texto refundido de varias leyes en materia de discapacidad, que dio lugar a este Real Decreto Legislativo, pues entre otras cuestiones, esta norma responde a una petición del movimiento asociativo de la discapacidad, que fue atendida a través del mandato contenido en la disposición final segunda de la citada Ley. El resultado de este impulso dio lugar a esta nueva norma que unifica la normativa en materia de discapacidad de nuestro país. Sin embargo, añade De Lorenzo (2016), es necesario precisar que no se trata de una mera compilación de normas jurídicas, sino que se hizo a la luz de los principios y valores de la Convención, creando un nuevo cuerpo jurídico que resultaba muy necesario para dar un nuevo impulso al reconocimiento de derechos. Por último, debemos resaltar que fue elaborado de manera conjunta con el movimiento asociativo de la discapacidad que aportó el conocimiento y la experiencia que permite comprender las barreras con las que aún se encuentran las personas con discapacidad en nuestro país (De Lorenzo, 2016).

Este Real Decreto comienza reconociendo la situación de exclusión social en la que se encuentran las personas con discapacidad, fruto de un variado conjunto de impedimentos, que privan a las personas con discapacidad del pleno ejercicio de sus derechos. Y especifica que esta es una cuestión que concierne a todos los ciudadanos, organizaciones y entidades, pero, en primer lugar, al legislador, de ahí que uno de los objetivos de este Real Decreto sea recoger las necesidades detectadas y proponer soluciones y líneas generales de acción más adecuadas. De manera que esta refundición de normas supone la consagración del enfoque de derechos de las personas con discapacidad, considerándolas sujetos titulares de derechos sobre los cuales los poderes públicos están obligados a garantizar con plenitud y efectividad.

Tras el artículo 1 que expone el objeto de ley, se tratan una serie de definiciones en las que se distinguen en primer lugar tres tipos de discriminación: directa, indirecta, por asociación. Y seguidamente se aclaran términos como: vida independiente, inclusión social, accesibilidad universal, diseño para todas las personas o ajustes razonables, entre otros. Entendemos que el objetivo de dicha aclaración terminológica es hacer extensible las cuestiones planteadas en la Convención, actuando así, conforme a las exigencias de modificar o incorporar en nuestra normativa este tratado.



Otra cuestión interesante que contempla el Texto Refundido es la definición de personas con discapacidad, en la cual se evidencia la influencia del modelo social de derechos humanos:

“Son personas con discapacidad aquellas que presentan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, previsiblemente permanentes que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás”.

Dicho esto, y centrandó nuestro análisis sobre la materia que nos compete, la primera referencia a la educación inclusiva aparece en el capítulo III. De la atención integral, concretamente, en el artículo 16 en el que se indica lo siguiente: “La educación inclusiva formará parte del proceso de atención integral de las personas con discapacidad y será impartida mediante los apoyos y ajustes que se reconocen en el capítulo IV de este título y en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación”.

En esta definición, hay que destacar el vínculo entre el derecho a la educación y el derecho a la atención integral al que hace referencia la ley, pues supone la obligación de las administraciones de mantener unos recursos y servicios de habilitación y rehabilitación (Alonso, 2015).

Este artículo nos deriva directamente al capítulo IV en el que se desarrolla plenamente todas las cuestiones referidas al derecho a la educación de las personas con discapacidad, sobre las que nos detendremos a continuación. Pero previamente, nos parece interesante resaltar una apreciación de Alonso (2015) sobre el marco en el que se ubica este aspecto, concretamente en el referido a los derechos y obligaciones. Una cuestión llamativa para la autora y que nosotros compartimos pues tal y como indica, el derecho a la educación, aparecía recogido en la LISMI en el título VI que hacía referencia a la rehabilitación, comprendiendo así, la educación de las personas con discapacidad un elemento médico. Según indica Alonso (2015) esta actualización era muy necesaria pues su contenido no se correspondía con el modelo social y el modelo de educación inclusiva de la Convención.

Asimismo, podemos decir que el artículo 18 que fija el contenido del derecho a la educación se desarrolla en términos generales conforme a los preceptos de la Convención y además tal y como indica Alonso (2015), se aleja en buena medida en sus apartados 1 y 2 de la redacción de la LISMI, aunque no llega a ser del todo un modelo de inclusión plena, al incluir el apartado 3, el cual resulta polémico al establecer que:



“la escolarización de este alumnado en centros de educación especial o unidades sustitutorias de los mismos sólo se llevará a cabo cuando excepcionalmente sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios y tomando en consideración la opinión de los padres o tutores legales”.

Con lo cual, esta cuestión resulta para Alonso (2015) contraria al artículo 24.2.a) “Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad (...)”.

A este respecto, nosotros entendemos que en el desarrollo del artículo 24 de la Convención, como veremos a continuación, existen razones de sobra para entender que dicho apartado 3 actúa en contra del derecho a la educación inclusiva previsto en la Convención en lo siguiente:

- 24.2.b) *“Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan”.*

- 24.2.d) *“Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva”.*

- 24.2.e) *“Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión”.*

Ante esta contradicción y significativa apuesta de nuestro sistema normativo por mantener la educación segregadora, entendemos que se abre la puerta a una posible “mala” interpretación de la ley y a que se utilice como argumento para mantener la escolarización en centro especial, de manera que nuestro sistema educativo no se esfuerce a poner en marcha los recursos y distintos aspectos necesarios para ser cada vez más inclusivo. Lo que supone según Alonso (2015) el acceso condicionado a la escuela ordinaria, ya que las leyes educativas españolas amparan que el acceso a la escuela ordinaria no llegue a todos, siendo impropio de un sistema inclusivo con lo que supone de discriminatorio que tanto el acceso al centro ordinario como a las medidas de atención a la diversidad, sólo se impongan al grupo de estudiantes con discapacidad. No obstante, a pesar de mostrarnos contrarios a esta cuestión, como veremos más adelante, autores como Martínez-Pujalte (2015) consideran que ofrecer esta posibilidad debe mantenerse vigente pues no es anticonstitucional y atiende a cuestiones de calidad manifestadas por el movimiento asociativo durante la elaboración de la Convención.



Sobre este aspecto, los informes del Comité (2011 y 2016), la Convención y el Texto Refundido en su artículo 18 apartado 2, obliga a las administraciones educativas a regular apoyos y ajustes razonables para garantizar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles educativos, prestando atención al alumnado con discapacidad. Sobre los ajustes razonables debemos incidir en dos cuestiones interesantes. En primer lugar, el Texto Refundido añade a esto un matiz que no contempla la Convención y es que el no proporcionarlos es motivo de discriminación. Y, por otro lado, llama la atención que, ante la posible aplicación de dichos ajustes, la administración educativa lo interpreta de tal forma que se acoge a esa “carga” para no garantizarlos, utilizando de forma contraria lo expuesto sobre los ajustes razonables.

Para concluir, debemos poner de manifiesto, por un lado, que en términos generales como indican Arenas y Cabra de Luna (2015) el Texto Refundido efectivamente es más que una simple compilación de normas jurídicas, es de hecho una norma de cabecera de la discapacidad. Y, por otro lado, según Alonso (2015) este ha servido para actualizar las cuestiones normativas obsoletas y para contemplar su principal virtud expuesta en el apartado 1 del artículo 18: “Las personas con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás”.

5. Principales sentencias en materia de educación inclusiva

Analizadas las principales sentencias en materia de educación inclusiva comprobamos que el principal tema sobre el que se pronuncia es la escolarización o elección de centro.

Hay dos cuestiones relevantes que se ponen de manifiesto. Por un lado, el derecho de los estudiantes con discapacidad a permanecer en régimen ordinario con apoyos. Y, por otro lado, el derecho de las familias a decidir el tipo de escolarización de sus hijos, con independencia de las decisiones motivadas por el dictamen de escolarización.

Así pues, en primer lugar, Martínez-Pujalte (2015) se cuestiona si la educación separada de personas con discapacidad constituye, por sí misma, una discriminación contraria al artículo 14 de la Constitución española. Si la respuesta fuese afirmativa, la consecuencia sería la ilicitud constitucional de la educación especial, lo que determinaría la prohibición absoluta de los centros de esta índole.

De esta forma, cabría pensar que ofrecer servicios públicos separados para categorías diferentes de personas, siempre que tales servicios sean de calidad equiparable, no plantea problema alguno desde la óptica del principio de igualdad. Sin embargo,



en el caso de la educación separada de personas de diferentes razas fue considerada contraria al principio de igualdad por el Tribunal Supremo de los Estados Unidos ya en 1954, en la célebre Sentencia en el caso *Brown v. Board of Education*, de 17 de mayo de ese año. El aspecto más relevante de esta Sentencia radica en que el Tribunal reconoce el esfuerzo que se está realizando por los Estados para dotar a las escuelas para negros de una calidad equiparable a las escuelas para blancos, pero, a pesar de ello, cuestiona la segregación en sí misma, señalando:

“Separar a los niños de otros de similar edad y capacidades solo a causa de su raza genera un sentimiento de inferioridad en relación con su estatus en la comunidad que puede afectar a sus corazones y espíritus de manera irreparable. La segregación de los niños negros y blancos en los colegios públicos tiene un efecto muy perjudicial para los primeros. El impacto es mayor cuando está sancionada por la ley, pues la política de separación racial normalmente se interpreta como constatación de la inferioridad del grupo negro. Este complejo de inferioridad afecta a la motivación del niño para el aprendizaje. La segregación legalmente sancionada, por tanto, tiende a provocar un retraso en el desarrollo educativo y mental de los niños negros”.

La conclusión de esta argumentación es que los centros educativos separados son esencialmente discriminatorios.

En nuestro país, una argumentación semejante se ha aplicado a la educación separada por razón de sexo. Ya que según Martínez-Pujalte (2015) cualquier oferta de servicios separados para personas de diferentes categorías, siempre que la separación se base en alguno de los motivos expresamente mencionados en el artículo 14 de la Constitución española, es particularmente sospechosa de constituir una discriminación, aunque tales servicios separados alcancen idénticos estándares de calidad. Entre otras razones porque, si efectivamente la calidad es idéntica, no se entiende (salvo que exista algún específico motivo que lo justifique) por qué ha de separarse a las personas, si no es, como señalaba el Tribunal Supremo de los Estados Unidos respecto de la segregación racial, para generar un juicio y un sentimiento de inferioridad de un grupo respecto de otro.

Pero lo cierto es que, a pesar de que estas separaciones sean particularmente sospechosas de constituir una discriminación no significa que efectivamente la constituyan en todos los casos, pues pueden existir motivos que las justifiquen.

Si aplicamos todo lo dicho hasta ahora a la educación separada de las personas con discapacidad, respecto a la que no se ha hecho hasta el momento una precisa evaluación de su licitud constitucional, y consideramos todas las razones que hemos señalado en



los casos precedentes, podemos decir que esta situación es sospechosa de constituir una discriminación. Sin embargo y como ha ocurrido en los casos anteriores, algunos autores como Hocutt (1996) mostraron sobre la base de estudios empíricos, que los niños con determinadas discapacidades, especialmente con discapacidades específicas del aprendizaje, con trastornos graves de conducta o con discapacidad auditiva, alcanzan mejores resultados en la educación especial. Y así lo reitera Palacios (2008) al apuntar que el movimiento asociativo de personas sordas, ciegas y sordociegas, durante el proceso de elaboración de la Convención, defendían un sistema de educación especial como garantía de calidad en el tratamiento educativo de estas personas y como alternativa para evitar una discriminación dentro del sistema ordinario. Por tanto, siguiendo determinados argumentos como este y sobre la base de la constitución, autores como Martínez-Pujalte (2015) consideran que la educación especial no pueda considerarse intrínsecamente discriminatoria y esto también se identifica según este autor, en el artículo 24.3.c de la Convención, al obligar a los Estados Parte a que la educación de las personas con discapacidad se imparta en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social consecuencia de los debates anteriormente mencionados. A pesar de ello, discrepamos de esta interpretación del artículo de la Convención, pues entendemos que el mejor entorno para alcanzar el máximo desarrollo de la persona, a todos los niveles, siempre será el que aporte mayores condiciones de normalización y ese es, el aula ordinaria. Pues como ya se ha comentado, los beneficios de un sistema educativo inclusivo han sido defendidos durante el desarrollo de este trabajo y, por tanto, el objetivo a seguir desde los planteamientos de la Constitución y la Convención van dirigidos a asegurar un tipo de educación que en definitiva es inclusiva.

Otra cuestión de gran relevancia jurídica es la competencia para decidir la modalidad de escolarización. ¿A quién la corresponde elegir centro? ¿A los padres o a la Administración?

Para García (2003) la doctrina, avalada por los Tratados Internacionales, interpretan el artículo 27 de nuestra Constitución en su conjunto, con el derecho de los padres a elegir sobre esta cuestión, lo cual también se encuentra reflejado según Martínez-Pujalte (2015) en la Convención en su artículo 24.2.a) al obligar a los Estados Partes a asegurar que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad. Así como en el artículo 24.2.c) según el cual las personas con discapacidad han de poder acceder a una educación inclusiva, de calidad y en igualdad de condiciones con las demás, un derecho que pueden pedir ejercer los representantes legales de los menores. Pero a pesar de esto, en nuestro país, el procedimiento de escolarización está regulado por una resolución de la Administración educativa, basada en el dictamen de escolarización, del que ya tratamos anteriormente, y en el que los padres participan, pero sin capacidad de decisión sobre el mismo.



A continuación para aportar más claridad sobre estas dos cuestiones, derecho a la educación inclusiva y derecho de los padres a elegir, trataremos más detenidamente el análisis de algunas de las sentencias más relevantes en esta materia, aunque hemos de destacar que son muy pocas las relacionadas con este tema y entendemos que puede ser debido por un lado, al elevado coste que supone tratar estos temas por la vía judicial y por otro lado, al cansancio y apatía de las familias con hijos con discapacidad de tener que luchar continuamente con las barreras de distinto tipo a las que se enfrentan. Hemos de destacar, que en general la jurisprudencia en esta materia se refiere a casos de escolarización forzosa en educación especial y la tendencia es dar a la razón a las administraciones educativas, lo que pone de manifiesto la falta todavía de una comprensión de las exigencias de la Convención por parte de los jueces.

Así pues, comenzaremos por la Sentencia del 10/2014, de 27 de enero de 2014 del Tribunal Constitucional, la más relevante en la materia, pues es la única que ha llegado al Tribunal Constitucional e incluso ha recurrido al Tribunal de Estrasburgo de Derechos Humanos.

El supuesto de hecho es un menor de 5 años con trastorno del espectro autista y discapacidad psíquica grave al que la Comisión de escolarización resuelve escolarizar en un centro de educación especial contra la expresa voluntad de sus padres. De manera que la cuestión principal que se trata en este hecho, es si el derecho a la educación reconocido por el artículo 27 de la Constitución Española incluye el derecho a una educación inclusiva. Del análisis de dicha Sentencia realizado por Antonio Luis Martínez-Pujalte López (2015) extraemos las siguientes conclusiones:

1) El Tribunal Constitucional se refiere a la normativa que indica que como principio general la educación debe ser inclusiva, proporcionando los apoyos necesarios en centro ordinario y tan solo cuando los ajustes que deba realizar para dicha inclusión sean desproporcionados o no razonables, podrá disponer la escolarización de estos alumnos en centros de educación especial y en este caso la Administración debe justificar esta decisión.

2) En este caso el Tribunal falla en la aplicación de su propia doctrina al caso, pues entiende que las resoluciones que han ordenado la escolarización del menor en un Centro de Educación especial cumplen el requisito de la proporcionalidad, cuando lo cierto es que tales resoluciones no han identificado en modo alguno por qué los ajustes que exigía su escolarización en un Centro ordinario eran irrazonables o desproporcionados, sino que se limitan a remitirse a los informes psicopedagógicos, que indican que lo más adecuado para el menor es la escolarización en un Centro de educación especial.



3) Para Martínez-Martínez-Pujalte (2015) no se puede compartir la posición del Tribunal Constitucional pues no corresponde en absoluto a la Administración educativa resolver si es mejor para el menor la educación especial o la inclusiva, pues esta opción ya ha sido realizada por el legislador en favor de la segunda garantizando además el derecho de las personas con discapacidad –que, como se ha dicho, en su defecto corresponde ejercer a sus padres o representantes legales– a ser educados en un modelo inclusivo, y exigiendo que para la integración de los educandos en los centros educativos ordinarios se realicen los ajustes que resulten necesarios. Según la doctrina formulada por el propio Tribunal en el fundamento jurídico precedente, la Administración educativa únicamente podría aducir, siempre y cuando lo justifique adecuadamente, que, en un caso concreto y de forma excepcional, tales ajustes representan una carga irrazonable o desproporcionada.

4) El fallo de esta Sentencia Deniega el amparo solicitado. Concluyendo que la resolución de la Administración, así como las judiciales que la confirmaron no vulneraron su derecho fundamental a la educación ni a la igualdad, en atención a la existencia de una supuesta discriminación, al haber motivado y ponderado suficientemente las razones en que se basa la adopción de tal medida excepcional.

5) Destacamos en este caso el voto particular de dos magistrados que manifiestan su discrepancia en base a las siguientes razones:

- Analizada la resolución de la administración, se puede constatar que se limita a afirmar, escuetamente, que, visto el informe psicopedagógico realizado sobre el menor, se acuerda que siga escolarizado en centro especial.
- En el informe psicopedagógico se ponen de manifiesto desde un punto de vista estrictamente científico, las deficiencias del menor y se recomienda el tipo de escolarización, pero no se menciona nada sobre el coste o la oportunidad de que la Administración lleve a cabo los ajustes necesarios para que el menor pueda integrarse.
- Si este tipo de decisiones administrativas sobre la escolarización deben estar avaladas por informes técnicos, no deben descansar exclusivamente en ellos, sino que a la vista de los mismos la administración debe tomar una decisión.
- Según la normativa, las opciones de escolarización no se limitan a la elección de centro ordinario u especial como se deduce de los informes y de la resolución administrativa. La opción de los padres de escolarizar en centro ordinario con apoyos ha sido ignorada por la administración.
- La ausencia de explicación en la resolución administrativa de cómo los apoyos suponen una carga desproporcionada supone un desconocimiento de los prin-



cipios que debes inspirar la educación de los menores con discapacidad. Ni la administración, ni los técnicos han explicado por qué los ajustes para proporcionar una educación inclusiva a la que tiene derecho, no son razonables o suponen una carga desproporcionada o no serían suficientes para inclusión del menor.

En este caso, tras ser negado el derecho del menor a ser escolarizado en un centro ordinario, los padres han interpuesto un recurso ante el Tribunal Europeo de Derechos Humanos de Estrasburgo para conseguir una educación inclusiva para su hijo. Pues entienden al igual que nosotros la incongruencia manifestada en la sentencia del Tribunal Constitucional que defiende el principio general de que la educación debe ser inclusiva y que la administración está obligada a proporcionar los apoyos necesarios para su integración en el sistema educativo si padecen algún tipo de discapacidad y sin embargo se remiten a los informes psicopedagógicos de la administración que recomiendan la escolarización del niño en un centro especial.

En definitiva, consideramos que, si el Tribunal Constitucional dice que la educación inclusiva es un derecho fundamental, como tal no puede estar sujeto a las interpretaciones o decisiones administrativas, ni a unos informes psicopedagógicos, y en todo caso siguen defendiendo que ha de garantizarse el derecho de los padres a elegir el tipo de educación para sus hijos.

Para Alonso (2015) en esta sentencia devastadora, no es lícito discriminar a un niño y forzarle a la segregación argumentando que no se es capaz de darle el apoyo que necesita en la escuela ordinaria. Y, además, añade que las familias que se niegan a escolarizar a sus hijos en educación especial son en ocasiones objeto de procedimientos judiciales para retirarles la patria potestad a los padres, como medida de presión para que cedan ante la administración educativa.

Otras sentencias siguiendo la doctrina del Tribunal Constitucional (Sentencia número 113/2016, de 25 de abril de 2016, del Juzgado de lo Contencioso Administrativo de Barcelona; Sentencia número 84/2015, de 12 de febrero de 2015, del Tribunal Superior de Justicia de Galicia; Sentencia número 2843/2015, de 18 de diciembre de 2015, del Tribunal Superior de Justicia de Castilla-León; Sentencia número 10068/2012, de 5 de marzo de 2012, del Tribunal Superior de Justicia de Castilla-La Mancha; Sentencia número 843/2012, de 28 de marzo de 2012, del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía) reclaman el derecho de unos hijos a una educación inclusiva oponiéndose al dictamen del centro y la Administración educativa, pues no justifican la carga desproporcionada que supone el ofrecer los ajustes razonables y apoyos, que



obliga la ley, y simplemente argumentan sobre la resolución de la evaluación psicopedagógica que recomienda la escolarización en centro especial sin más. Y, por otro lado, reclaman el derecho otorgado en la normativa, de poder elegir el tipo de escolarización de sus hijos.

Con fallos similares en cuanto a denegación y desestimación de recursos y apoyos existe jurisprudencia, relacionada con la dotación de ajustes razonables, como es la Sentencia número 312/2008, de 13 de marzo de 2008, del Tribunal Superior de Justicia de Madrid. Aunque en oposición a esta cuestión nos encontramos la Sentencia número 160/2007, de 2 de noviembre de 2009, del Juzgado de lo Contencioso-Administrativo de Madrid, en la que se aplica la Convención para permitir que un alumno con discapacidad obtenga una beca a pesar de no reunir algunos de los requisitos establecidos en la orden de la convocatoria.

No obstante, existen también casos de sentencias esperanzadoras en lo que se refiere a reconocer el derecho fundamental a la educación de los niños/as con discapacidad (Sentencia número 252/2016, de 21 de junio de 2016, del Tribunal Superior de Justicia de la Rioja; Sentencia número 91/2016, de 1 de febrero de 2016, del Tribunal Superior de Justicia de Castilla-La Mancha; Sentencia número 794/2015, de 9 de noviembre de 2015, del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña; Sentencia número 262/2014, de 17 de noviembre de 2014, del Tribunal Superior de Justicia de Castilla-León; Sentencia número 299/2014, de 25 de septiembre de 2014 del Juzgado de lo Contencioso-Administrativo de Barcelona) a estas instancias el fallo es favorable a las familias y se reconoce por tanto, el derecho de los menores con discapacidad a una educación inclusiva. A excepción de la existencia de casos, en los que el Tribunal Supremo desestima el recurso interpuesto por las familias, aludiendo a que a pesar de que los padres del menor buscan y pretenden lo mejor para el niño, la Sala igualmente considera que los funcionarios y profesionales de la Administración intervinientes en el presente caso y en el presente expediente pretenden buscar la mejor solución para las necesidades educativas especiales para el citado niño, aunque el criterio de estos no coincida con el de los padres. Pero si se tiene en cuenta que son los propios profesionales los que con su informe de evaluación psicopedagógica y con el informe de escolarización están propugnando su escolarización en un Centro Educativo Especial no ofrece ninguna duda a la Sala que tales profesionales, y con posterioridad los funcionarios o autoridades administrativas intervinientes, lo que están en definitiva es, buscando la mejor solución educativa para dicho niño dentro de los medios con los que en la actualidad cuenta la Administración.

Sobre esta cuestión, el movimiento asociativo de personas con discapacidad tiene un posicionamiento claro y sobre el mismo exponemos la opinión de la asociación



SOLCOM, encargada entre otras muchas de sus funciones, expresamente de representar a los menores con discapacidad que se encuentran en esta situación. Asimismo para SOLCOM (2015), esta serie de sentencias condenatorias a las diferentes Administraciones están generando una jurisprudencia que se basa en el respeto a los derechos del menor, y no a las decisiones económicas de la Administración, ya que por norma general, la negativa de la Administración educativa a poner los medios de apoyo no corresponden a motivos técnicos, sino a motivos puramente económicos, existiendo por tanto un grave agravio hacia el menor quien no puede ejercer sus derechos para que la Administración “ahorre” dinero y generando un modelo de opresión hacia el menor y su familia. Por tanto, se muestran satisfechos ante la decisión de los Tribunales que cada vez más reconocen el derecho a una educación inclusiva, fallando en contra de la Administración, quien parece actuar de forma contraria al propio marco legal nacional. Dicha asociación, manifiesta que es tremendo el hecho de que sean las familias las que deban demandar a la Administración para poder defender los derechos fundamentales de sus hijos, cuando la vulneración de derechos la generan las propias administraciones públicas. Por tanto, según indican, nos encontramos por tanto ante un proceso largo, donde se coacciona a las familias usando los instrumentos públicos y se pone de manifiesto o bien la ignorancia sobre el marco legal de las propias administraciones, o bien un modelo de pensamiento dirigido a la segregación de los más vulnerables de la sociedad. En cualquier caso, sea por el motivo que sea, deja clara la fragilidad del sistema, ya que ante familias que no disponen de los recursos necesarios, la Administración se sale con la suya, segregando y excluyendo al niño, vulnerando sus derechos y eliminando la decisión de sus progenitores en la selección del modelo educativo. Incluso a pesar de que el modelo legal contiene con aspectos extremadamente subjetivos (que es donde se basan las Administraciones) los tribunales están aplicando ya la tesis del derecho del niño por encima de los intereses económicos de la Administración educativa.

Para concluir, consideramos oportuno plasmar el decálogo por el derecho a la educación inclusiva que propone la Asociación SOLCOM (2015):

1. Un derecho fundamental.

El derecho a la educación inclusiva es un derecho fundamental. Varios instrumentos jurídicos, nacionales e internacionales así lo han reconocido y en especial, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que fue ratificada por España y forma parte de nuestro ordenamiento jurídico desde abril de 2008.

2. Compromiso de toda la sociedad.

La efectividad de este derecho a la educación inclusiva y la garantía de su disfrute pleno, requiere: modificaciones legislativas; cambios en los comportamientos y pro-



cedimientos de las Administraciones Públicas; interpretaciones judiciales acordes con el carácter de derecho fundamental y un compromiso de toda la sociedad, de los poderes públicos, de los partidos políticos, de las asociaciones y desde luego, de los propios ciudadanos.

3. Aprobación de una Ley básica integral de la educación inclusiva.

En el ámbito legislativo se exige, de manera prioritaria, la aprobación de una Ley Básica Integral de la Educación Inclusiva. Que contenga una definición clara de la educación inclusiva. Que establezca “la cláusula contra el rechazo”, de tal manera que se prohíba la denegación de la admisión de cualquier persona en la enseñanza general y se garantice la continuidad de su educación en la misma. Que incluya, de manera inequívoca, la obligación de los poderes públicos de poner los apoyos necesarios y efectuar los “ajustes razonables” para asegurar que la educación inclusiva sea real en los colegios ordinarios. Que garantice la adecuada participación de los padres y de los menores en todo el proceso que asegure la efectiva realización de la educación inclusiva. Una Ley básica, que ha de tener el rango de Ley Orgánica y de Norma Básica, porque afecta a un derecho fundamental que debe ser igual en toda España. No pueden existir diferencias de trato en función de las distintas normas de cada Comunidad Autónoma.

4. Derogación inmediata de los artículos 74 de la LOE y 18.3 de la Ley General de los Derechos de las Personas con Discapacidad y de su inclusión social.

En todo caso y de manera inmediata, deben adaptarse las Leyes educativas a la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ello requiere la derogación inmediata del artículo 74 de la Ley Orgánica de Educación, de 3 de mayo de 2006 y el artículo 18.3 de la Ley General de los derechos de las Personas con Discapacidad y de su inclusión social, de 29 de noviembre de 2013. Ambos preceptos son incompatibles con la Convención.

5. La escolarización ha de garantizarse en centros ordinarios.

La escolarización ha de garantizar siempre el acceso a centros ordinarios con los apoyos y los ajustes razonables necesarios, cuando se trate de personas con necesidades educativas especiales. Los centros de educación especial, en su configuración actual, no son compatibles con la Convención. Y tampoco lo es la escolarización en aulas específicas dentro de los centros ordinarios que separan a los niños por razón de discapacidad. En todo caso, la decisión de escolarizar a un menor en un centro de educación especial, no podrá hacerse nunca contra la voluntad de los padres. En el ámbito de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, el Procurador del Común así lo ha puesto de manifiesto en sus informes.



6. Los derechos de los padres.

El derecho a la educación inclusiva es un derecho de todas las personas. Los padres, en este sentido, deben tener el papel que les corresponde en el ejercicio del derecho a la educación inclusiva: garantizar que se hace efectivo el derecho de sus hijos a recibir una educación inclusiva de calidad. Tanto los menores como sus padres tienen que tener reconocida la plena participación y decisión en todos los procedimientos que afecten a la escolarización. Es urgente establecer mecanismos que resuelvan de manera ágil las reclamaciones de los padres en este ámbito.

7. Deben modificarse procedimientos y orientación de los informes psicopedagógicos.

En el ámbito de las Administraciones Públicas: los dictámenes de escolarización han de suprimirse: suponen una desigualdad de trato discriminatoria para los menores con discapacidad con respecto a los demás alumnos. Y la Administración Educativa no puede fundamentar sus decisiones, refiriéndose únicamente a dichos dictámenes. Deben revisarse los protocolos y procedimientos de las personas con necesidades educativas especiales; los informes han de ser educativos, centrados en señalar los apoyos y los ajustes razonables que resulten necesarios y en ningún caso en aspectos psicológicos y sobre la discapacidad.

8. Ha de ponerse fin a actuaciones represivas contra los padres que ejercen el derecho a la educación inclusiva de sus hijos.

Las comisiones de absentismo escolar, no pueden ser instrumentos que sirvan para denuncias penales contra los padres que ejercen el derecho a la educación inclusiva de sus hijos y discrepan de aquellas decisiones que vulneran ese derecho. No puede ser tratado como un delito o una falta ejercer un derecho fundamental y reclamar la efectividad del mismo. Así lo ha dicho la Fiscalía General del Tribunal Supremo y la sentencia que absuelve a los padres de un niño con Síndrome de Down, acusados de abandono de familia.

9. Los poderes públicos están obligados a poner todos los medios personales y materiales para educar a todas las personas, incluyendo por supuesto a los alumnos con necesidades educativas especiales, en centros ordinarios al menos hasta la finalización de la enseñanza obligatoria.



Los centros ordinarios han de contar con todos los medios personales, de formación del profesorado y materiales precisos para la efectiva escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales y adecuar sus estructuras y diseño para que esa escolarización en condiciones de igualdad resulte posible. Así, lo ha expresado la Defensora del Pueblo en su informe anual de 2014. El derecho a la educación inclusiva de calidad se ha de poder ejercer durante toda la vida de la persona, pero los poderes públicos tienen la obligación de garantizar que al menos todos los niños y niñas que han de recibir su educación de forma obligatoria la realicen de forma que sea una educación inclusiva de calidad.

10. El Poder Judicial y la Fiscalía han de tener un papel activo para la protección efectiva del derecho de la educación inclusiva.

El Consejo General del Poder Judicial, debe implicarse. Reclamamos el establecimiento de una instancia o comisión del mismo, que establezca un observatorio sobre la aplicación efectiva del derecho a la educación inclusiva. Las Fiscalías Provinciales deben establecer protocolos de actuación en esta materia.

CONCLUSIONES

Nos marcamos como objetivo general analizar los mecanismos de garantía de igualdad de oportunidades e inclusión que existen en el sistema educativo actual en relación al alumnado con necesidades educativas especiales.

Como objetivos específicos se persigue por un lado averiguar el conocimiento que posee el profesorado sobre discapacidad y necesidades educativas especiales, y por otro, conocer la información y opinión que tiene el profesorado en materia de inclusión.

Asimismo, se pretendía determinar la efectividad de las medidas de atención a la diversidad y concretar la necesidad de una serie de cambios en el modelo educativo para atender a la diversidad de nuestro alumnado.

Para ello, se ha realizado una profunda revisión y análisis de la bibliografía así como el desarrollo de un trabajo empírico propio, que permite discernir el logro o no de estos objetivos y que son los que se comentan en este apartado.

1. CONCLUSIONES DEL MARCO TEÓRICO

Tal y como anunciábamos en la introducción de este trabajo, el objetivo del mismo es intentar dar respuesta a una serie de preguntas como: ¿qué es la educación inclusiva? ¿cuál es el estado de la situación? Y ¿dónde se encuentran los principales problemas para su implantación real y efectiva? y ¿qué mecanismos de mejora se pueden plantear?

De manera que podamos reunir en un marco teórico concreto, aquellas cuestiones más relevantes que clarifiquen qué es la educación inclusiva y contrastarlas con nuestra realidad educativa, para detectar cuáles son las barreras o retos a los que se enfrenta para lograr su instauración.



Analizada la doctrina y tras un estudio y reflexión del marco teórico, incidimos en una primera idea y es la referida a la integración (Ainscow, 1995, 1999; Sánchez y Torres, 2002; Arnáiz, 2003, 2005; Echeita, 2006), la cual se conforma como un proceso pedagógico insuficiente y rechaza en su práctica los preceptos de autonomía personal, derechos humanos y el modelo social de la discapacidad, conformándose de esta manera en un modelo educativo segregador.

Sin obviar sus orígenes, que fueron un avance en las prácticas educativas del momento en cuanto al tratamiento del alumnado con discapacidad, lo cierto es que sus planteamientos y las dificultades en su instauración, no lograron erradicar las prácticas y actitudes discriminatorias, prejuicios y cuestionamiento de las capacidades. De manera que la integración no supuso la educación para todos, sino que conformó nuevas formas de exclusión dentro del sistema educativo ordinario.

Ante la insuficiencia de este proceso, surge la inclusión, configurándose como el modelo educativo idóneo para garantizar una educación de calidad para todas las personas, igualdad de oportunidades y no discriminación, contribuyendo de esta forma al modelo de derechos humanos. De manera que la educación inclusiva se configura sobre la base de las siguientes premisas que exponemos a continuación:

- a) Se centra en la institución educativa y no en el estudiante, pues considera que es ésta la que debe adaptarse a las necesidades de los alumnos/as y no al contrario.
- b) Se inspira en cuestiones básicas de derechos humanos, valorando desde una perspectiva ética, la exclusión de las instituciones educativas ordinarias, como un acto de discriminación.
- c) Se ampara en la justicia, cuyo principio general es ofrecer igualdad de oportunidades para todas las personas que intervienen en el proceso educativo. Estas oportunidades se traducen fundamentalmente, en dar una respuesta de aprendizaje acorde a las necesidades de cada estudiante y desarrollar nuevas respuestas didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos, pues entre sus fundamentos está el respecto al derecho a ser diferente, valorando de esta manera la diversidad en las aulas.
- d) Implantar y aceptar la educación inclusiva conlleva cambiar las metodologías pedagógicas, la cultura escolar, las actitudes y los prejuicios, para lograr prácticas no segregadoras y no discriminadoras. En definitiva, se trata de producir un replanteamiento del modelo de integración.
- e) Supone un pensamiento social transformador, ya que parte de uno de los compromisos y finalidades que posee el sistema educativo, como agente de socialización y promotor de cultura. Por lo tanto, propone una serie de modificaciones para que se actúe acorde con su objetivo y responsabilidad de crear una sociedad más justa e inclusiva.



Una vez expuesta una de las ideas clave de este trabajo, acerca de la idoneidad de la inclusión como modelo educativo a seguir. Comprobamos tras el estudio de la bibliografía, que existen una serie de barreras o retos pendientes, para el logro y la implantación de la inclusión en educación. De esta manera y dada la naturaleza de los mismos, consideramos conveniente agruparlos en tres categorías, y siguiendo el orden de actuación que determinamos, dada la interdependencia e interrelación entre ellos: a) creencias y actitud, b) información y formación y c) organización y estructura.

A) Retos pendientes a nivel de actitud y opciones personales

El primer y principal desafío que detectamos, es la necesidad de modificación en la actitud en torno a la discapacidad, es decir, la percepción y opinión que se tiene sobre las personas con discapacidad. Los valores y los prejuicios que existen en torno a esta cuestión, son la clave y la garantía de éxito para el resto de actuaciones, dada la influencia que ejerce este aspecto sobre las demás. Por otro lado, es la cuestión más difícil de conseguir pues modificar concepciones e ideas, supone un arduo trabajo de información y formación. A pesar de ello, consideramos que una vez abordado este cambio en las creencias, se logra directamente superar uno de los mayores retos al que se enfrenta la inclusión, la actitud y prejuicios. Y es que las creencias se manifiestan en una serie de disposiciones, posturas y conductas que pueden resultar un gran obstáculo para la inclusión y un elemento promotor de la segregación y las prácticas excluyentes y discriminatorias.

Así pues, del análisis realizado detectamos que estas cuestiones se configuran como el principal problema de la educación inclusiva, palanca imprescindible y fundamental para la promoción del resto de actuaciones, pues son el origen del desarrollo de una cultura escolar poco favorable a la inclusión, que se manifiesta de forma general en la actividad práctica, las relaciones personales y el currículum oculto, contribuyendo con ello al desarrollo de situaciones y fenómenos como el efecto Pigmalión, la profecía autocumplida o la indefensión aprendida etc.

B) Retos pendientes a nivel de información y formación

Conforme a la bibliografía analizada y tras la reflexión del marco teórico de este trabajo, podemos concluir que otra de las categorías de obstáculos o desafíos de la educación inclusiva se recoge a nivel formativo, ya que esta carencia en el conocimiento y la información suponen para nosotros una serie de hechos que se deben modificar para lograr un verdadero desarrollo inclusivo. En concreto, de esta categoría, destacamos los siguientes aspectos a transformar:



1. Ausencia de una definición concreta.

La ausencia de un concepto claro y determinante sobre educación inclusiva (Ainscow, Farrell & Tweddle, 2000; Dyson, 2001; Echeita, 2006, 2008; Cabrero y Córdoba, 2009; Escudero y Martínez, 2011; Echeita y Ainscow, 2011) conlleva entre otras muchas cuestiones, una enorme dispersión de actuaciones y prácticas consideradas deficientes desde el punto de vista de la inclusión real y de calidad.

En este sentido y tal y como hemos comprobado, tampoco la normativa esclarece este asunto, pues sólo la nombra como la opción más adecuada de escolarización y no ofrece definición o aclaración alguna. Tal es la incertidumbre y versatilidad conceptual que descubrimos, que incluso algunos teóricos abogan por no establecer una definición al respecto y que cada centro y comunidad decida, en función de sus particularidades delimitar y precisar qué es la inclusión (Elboj, Puigdemívol, Soler, y Valls, 2002; Parrilla, 2002; Nilholm, 2006; Ainscow, Booth y Dyson, 2006). A nuestro juicio, esta cuestión es inviable y perjudicial, ya que entendemos que, por un lado, no acotar o delimitar unos parámetros fijos que establezcan qué es inclusión puede llevar a una mayor confusión y en consecuencia una mala praxis, amparados bajo una idea ambigua y particular de inclusión. Por otro lado, consideramos que la ausencia de una definición al respecto, provoca que no se dote del carácter científico y la rigurosidad que este proceso merece. Con lo cual, como consecuencia de ambas circunstancias o razones, se pueden producir dos tipos de situaciones. Una de desigualdad, pues se establecerían diferentes niveles de inclusión en función del tratamiento de la materia que considere cada centro académico y comunidad. Y otra de discriminación, en el caso de que ante situaciones similares se actúe de forma distinta ofreciendo diferentes prácticas, en función del interés personal o de la Administración pública.

Así pues, tras la reflexión pormenorizada realizada sobre esta cuestión, aportamos una definición que a nuestro juicio recoge las cuestiones más relevantes que debería contemplar este proceso, de manera que entendemos la inclusión educativa como:

“La educación inclusiva es un proceso pedagógico y ético, orientado al logro de una estructura social justa, lo que supone ofrecer a todas las personas sin distinción, un tratamiento educativo equitativo y adecuado a sus características personales de diversa índole, actuando conforme al derecho a la educación”.

Nuestra propuesta conceptual se argumenta desde tres pilares fundamentales interrelacionados y sobre los que nos centramos a continuación:



En primer lugar, entendemos que la educación inclusiva forma parte de un proceso pedagógico, pues el objetivo es trabajar sobre el fenómeno educativo en su totalidad, a nivel individual y global. La intención es organizar el sistema de forma que repercuta en un desarrollo social que garantice la justicia y equidad, la no discriminación y la igualdad de oportunidades. De esta forma se contribuye al logro de determinados fines sociales sobre los que tiene responsabilidad la educación como principal agente de socialización y en cuyo caso, se corresponden con los propios de un modelo social basado en los derechos humanos.

Por otro lado, consideramos necesario resaltar la relevancia de los aspectos personales y éticos para el desarrollo de la inclusión. Pues sólo desde la puesta en marcha de un cambio doctrinal e ideológico, en relación a la concepción que tenemos de las personas con discapacidad, basado en una serie de principios deontológicos, podremos generar un verdadero proceso de inclusión educativa.

Para concluir, no queríamos pasar por alto en nuestra propuesta conceptual, una cuestión, a nuestro parecer fundamental, y es que, con independencia de cuestiones pedagógicas, personales y morales, se trata de garantizar un derecho, el derecho a la educación, el cual supone y lleva implícito el derecho a la educación inclusiva.

2. Confusión de conceptos: integración e inclusión.

Otro aspecto conflictivo relacionado con esta categoría y localizado del marco teórico (Oliver, 1996; Ainscow, Farrell y Tweddle, 2000; López Melero, 2001; Parrila, 2002; Arnáiz, 2003; Echeita, 2008; Torres, 2010; Gisbert y Giné, 2011) trata sobre la confusión existente entre integración e inclusión, a pesar de que existen claras diferencias entre ambos y que señalamos a continuación:

- a) Son elementos relacionados en sus orígenes, pues de la integración y sus desaciertos surgió la inclusión. Pero a pesar de esta correlación no existe bidireccionalidad entre ellos.
- b) La inclusión supone trabajar desde la pedagogía de lo justo, sin embargo, la integración mostraba límites ante esta postura.
- c) Desde la inclusión se valora la diferencia como propia de la diversidad humana y así lo representa en sus planteamientos, mientras que la integración mantiene ciertas actitudes y actuaciones reticentes.
- d) Se trata de dos conceptos que deben quedar perfectamente diferenciados desde el punto de vista teórico y práctico.



3. *Formación del profesorado.*

Por último, manifestamos la necesidad de información y formación al profesorado (Marchesi, 2001; Parrilla, 2003; Cardona y Chiner, 2006; Arnáiz, 2009; Pérez, 2010; Gisbert y Giné, 2011;). Es evidente que la puesta en marcha del modelo de inclusión precisa de unos profesionales educativos convencidos y formados en esta materia. Uno de los motivos por los que existen situaciones de exclusión o prácticas segregadoras en nuestro sistema educativo, están muy relacionados con el profesorado y la formación recibida, la cual parece ser escasa o inadecuada. De manera que uno de los retos de la inclusión es reestructurar o reorientar la formación del profesorado. Esta formación para que sea adecuada y de calidad debe ser multidisciplinar. Como muestra de esa multidisciplinariedad tenemos este trabajo, original e innovador en su planteamiento, ya que para configurar una idea justa y concreta sobre educación inclusiva se sustenta en el conocimiento del área de derecho. Contribuyendo a aumentar el tratamiento de este tema más allá de la didáctica y la pedagogía y ofrecer una visión diferente, complementaria y necesaria, a través respaldo legal a una cuestión que tiene que ver con el reconocimiento y garantía de derechos y cuya falta de aplicabilidad puede incurrir en una situación de discriminación contraria al ordenamiento jurídico, tal y como podemos comprobar a través de la jurisprudencia que genera este tema.

Otra de las razones que revelamos y justifican la necesidad de formar al profesorado es empoderarlo, para que gane en autoestima, confianza y descendan sus niveles de estrés o ansiedad. De manera que pueda desenvolverse en la práctica educativa en un grupo diverso de forma adecuada, pues consideramos que cuando el profesor se siente seguro de su formación y sus capacidades, éste mejora considerablemente en su práctica profesional y en su percepción ante la discapacidad y diversidad del alumnado y en consecuencia cambia su impresión ante la viabilidad de implantar el modelo de inclusión.

C) Retos pendientes a nivel de organización y estructura

Nuestro sistema educativo está articulado de forma claramente integradora, estandarizada y encorsetada. Pensado para un prototipo de estudiante que poco se acerca a la realidad. Y así queda reflejado en su estructura, currículo, metodología o estrategias empleadas para atender a la diversidad. Esta afirmación nos lleva a detectar una serie elementos susceptibles de modificación y que identificamos como obstáculos para la inclusión y se trata de los siguientes:

1. Cambios en el modelo educativo tradicional

El primer reto en este sentido, consiste en promover mecanismos para modificar los modelos educativos tradicionales que imperan en nuestro sistema y cuyo principio



de actuación para atender a la diversidad, se basa en separar y segregar al alumnado como medida pedagógica, argumentando que es lo mejor para su formación académica y atención y por tanto, omiten cuestiones tan importantes y necesarias como el desarrollo personal, social y las consecuencias que estas actuaciones suponen para su inclusión social, presente y futura, así como para el resto de estudiantes sin discapacidad. De manera que es necesario modificar la organización y funcionamiento del centro, pues en muchas ocasiones las dificultades de aprendizaje se relacionan de forma directa con el modo en el que están organizadas las instituciones educativas. Ante esto debemos dejar claro que estas modificaciones organizativas no son rupturas radicales sino reestructuraciones.

2. La evaluación psicopedagógica

Otra de las barreras de la organización educativa que se debe transformar para la implantación adecuada de la inclusión es la evaluación psicopedagógica, ya que se ha convertido en un proceso devaluado y arriesgado, carente de garantías. A pesar de que su objetivo es delimitar las necesidades educativas y fundamentar la toma de decisiones para proporcionar una respuesta educativa adecuada, garantizando la rigurosidad y la equidad en las mismas (Coll y Miras, 2001; Farrel, 2008; Martín y Mauri, 2011; Echeita, 2014), lo cierto es que este proceso se ha visto devaluado en su práctica alejándose de sus orígenes y convirtiéndose en un elemento de etiquetaje, segregación y mercadeo, que resulta claramente inadecuado para la educación inclusiva, así como una forma encubierta de legitimar las desigualdades entre el alumnado.

3. El Centro específico

El componente organizacional de nuestro sistema educativo que revelamos y urge eliminar para lograr el desarrollo pleno de la educación inclusiva, es la escolarización en centro específico. Tras el desarrollo de este trabajo valoramos este aspecto como uno de los principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva por las siguientes razones:

- a) Tal y como está previsto en las leyes educativas, la escolarización en centro específico se produce *“cuando las especiales necesidades del alumno no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad”*. Es evidente que consideran más apropiado excluir a un estudiante de su entorno habitual y sus iguales, en lugar de ofrecer los apoyos y los recursos necesarios para atender sus necesidades en condiciones de igualdad y justicia. Claramente se trata de una propuesta con marcado carácter discriminador y obsoleto, pues pertenece a los preceptos de la integración y la segregación en los que la persona



debía adaptarse al entorno y no al contrario, como propone la inclusión y el modelo social. En definitiva, no se puede privar a un alumno/a ser educado en igualdad de condiciones, con apoyos, y libertad de elección, simplemente por una cuestión de confort o argumentando que se atenderá mejor sus necesidades, académicas, que no personales, pues con esta decisión quedan al descubierto una serie de circunstancias entre las que se encuentra la exclusión social, la empleabilidad futura, etc.

- b Claramente es una modalidad educativa que actúa contra la Convención, de obligado cumplimiento en nuestro país, que insta a los Estados Partes a asegurar un sistema de educación inclusivo, haciendo referencia y ofreciendo alternativas, incluso a cuestiones muy concretas y específicas a través de los ajustes razonables, para contribuir como indica su artículo 24.2.a) a que: *“las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad”*. En este sentido hay que destacar que todos los artículos de los Convención intentan dar contenido a la educación inclusiva dentro del centro ordinario.
- c No existen evidencias que califiquen de inconstitucional a la escolarización segregada, aunque si se valora la posibilidad de que constituya una discriminación. Por el contrario, si se ha demostrado que una escolarización inclusiva ofrece mayores niveles de logro académico y social para el alumnado con discapacidad y para el resto de compañeros, pues supone un mayor componente de justicia social y eficacia para el desarrollo íntegro de la persona y por ende contribuye a la consecución de un modelo social apropiado y justo. En este sentido es evidente que este tipo de escolarización separada, corresponde a un tipo de escuela que entendía que la mejor forma de atender a la diversidad era seleccionándola sin considerar que con esta medida se les está privando de un proceso de socialización fundamental para el futuro.
- d Por otro lado, la decisión sobre la modalidad de escolarización no se puede imponer desde la Administración educativa, sino que corresponde a los padres o tutores del menor. En primer lugar, porque esta resolución se corresponde con motivos económicos y de otra índole y con ello se omite la voluntad y el derecho del menor y de su familia a poder decidir sobre esta cuestión. Y por otro lado, se eluden entre otras, las recomendaciones legislativas de la ONU, el Relator Especial del Derecho a la Educación, el artículo 24.2 de la Convención, así como el artículo 27 de la Constitución Española, el cual es interpretado desde la doctrina como el derecho de los padres a elegir sobre esta cuestión.



4. El currículum

El currículum se convierte en otro elemento importante a considerar para el logro de la inclusión, pues sobre su estructura radica la razón de ser y el sentido educacional, de manera que, cómo esté organizado y cómo se entienda, determinará el tipo de educación y el modelo de sociedad (Arnáiz, 1999; Blanco, 2004; Echeita, 2008; López, 2012; Martínez, 2014). En este caso, nos encontramos que el currículum que organiza nuestro sistema educativo, establece de forma encorsetada y estándar el qué y el cómo, de manera que los estudiantes que no se adapten o no encajen en esta propuesta curricular, quedan excluidos y sujetos a prácticas educativas segregadoras. De ahí que lo valoremos como uno de los problemas para el desarrollo de la inclusión.

Con lo cual, manifestamos la necesidad de trabajar desde la organización escolar la modificación en el diseño, desarrollo e implementación del currículum, de manera que para que sea acorde a los planteamientos inclusivos este debe ser diversificado, interdisciplinar, funcional y fundamentalmente abierto y flexible, a lo que añadimos nosotros la justicia y los derechos humanos.

En definitiva, consideramos necesario mostrar la relevancia del currículum, ya que puede convertirse en una herramienta de discriminación encubierta, pues a pesar de estar juntos en la misma clase, compartir el mismo entorno y profesorado, si el currículum no se adecúa en los términos y fundamentos mencionados puede convertirse en un elemento de perpetuación de las desigualdades y exclusión.

5. Las medidas de atención a la diversidad

En el sistema educacional, tal y como se llevan a cabo, se plantean como un problema las medidas de atención a la diversidad, de ahí que entendemos la necesidad de que éstas sufran algunas modificaciones para atender real y de forma inclusiva a la diversidad del alumnado, ya que tras la información recogida de las mismas (Martínez, 2011; Booth y Ainscow, 2002; Álvarez et al., 2002; Echeita, 2008; Arnáiz, 2009; González et al., 2009; Sales et al., 2010;) y su posterior reflexión y análisis, deducimos que dichas medidas más que atender a la diversidad, se configuran como nuevos cauces de exclusión y, por tanto, no atienden de forma inclusiva a la diversidad del alumnado al que van dirigidas.

Las medidas de atención a la diversidad se configuran “a priori” como un elemento importante a nivel pedagógico y como tal, el sistema educativo las utiliza en su deber de responder a todas las características y necesidades y así atender a la diversidad de todos los estudiantes. Por tanto, este tipo de prácticas que son bien aceptadas, se des-



virtúan cuando esas actuaciones están articuladas de forma que sólo competan a unos pocos, profesores y alumnos, y como consecuencia de ello:

- a) Se sigue valorando la atención a la diversidad como una cuestión extraordinaria, con tintes segregadores, aportando una imagen de rareza de los estudiantes objeto de estas medidas, que simplemente tienen otra forma de aprender.
- b) El desarrollo y puesta en marcha de estas medidas, elude la responsabilidad de cambiar o combatir la situación de partida y los planteamientos de origen que dan lugar a ella. De manera que la atención a la diversidad se convierta en una práctica general y normalizada del centro. En conclusión, las medidas de atención a la diversidad se están convirtiendo en remiendos para solventar el panorama educativo que supone tener estudiantes diversos y evitar así producir un verdadero cambio de sistema y de pedagogía.

6. La legislación educativa

Indudablemente, la estructura que da forma a nuestro sistema se encuentra en su legislación. Así pues, una vez analizada la LOMCE revelamos en torno a ella una serie de aspectos problemáticos para el desarrollo de la inclusión. Detectamos que se trata de una normativa que actúa en contra de la inclusión pues no la garantiza y esto lo podemos comprobar en cuestiones como: la escolarización y vigencia de centros específicos, las barreras burocráticas para la dotación de recursos, la carencia de apoyos y ajustes, la selección del alumnado en la admisión y en definitiva, el carácter que imprime de aspectos como el afán por la competitividad, la importancia de los resultados y contenidos académicos y de los que se derivan cuestiones como fomento del bilingüismo y las reválidas.

Resulta llamativo que, a pesar de tratarse de una ley actual, de 2013, que debía adaptar su contenido a lo expuesto en la normativa en materia de discapacidad de nuestro país, tal y como indica la Convención (2008), lo cierto es que con su redacción y puesta en práctica hemos perdido una oportunidad de trabajar en pro de la inclusión, pues omite los mandatos establecidos tanto en el Texto Refundido (2013) como en la Convención (2008).

Ante la revisión y estudio de la legislación educativa, detectamos que la situación normativa que rige nuestro país, en cuanto a educación inclusiva, se caracteriza por: la desconexión entre las normas educativas y normas en materia de discapacidad; la existencia de un marco jurídico adecuado y suficiente, pero ausente de aplicabilidad y el gran desconocimiento de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008).



Así pues, a pesar de que nos encontramos con gran cantidad de normas jurídicas, que regulan y recogen los derechos de las personas con discapacidad y en concreto en el tema de interés de este trabajo, ofrecen un respaldo suficiente al derecho a la educación inclusiva, lo cierto es que dicho marco no se corresponde en los hechos con la aplicabilidad que se merece y se debe. Y en este sentido una de las cuestiones más relevantes es el desconocimiento que existe en torno a la Convención, a pesar de tratarse del primer instrumento jurídico vinculante que contiene referencia explícita al concepto de educación inclusiva.

En cuanto a la desconexión normativa, ha quedado claro durante el desarrollo de este trabajo que las leyes educativas no se acogen a ninguna de las premisas de actuación, que tan acertadamente recogen las normas en materia de discapacidad, a pesar de su deber de adaptar su articulado y contenido a estas. El resultado de esta omisión, es que nos encontramos con un marco normativo en materia educativa que se encuentra incompleto y ausente de garantías en el tratamiento a las personas con discapacidad y su derecho a una educación inclusiva.

Por último, en torno al derecho a la educación inclusiva, debemos manifestar que a pesar de la controversia que existe en torno a esta cuestión, pues desde la normativa, cuando se habla del derecho a la educación como un derecho fundamental no existe una referencia explícita a la educación inclusiva, lo cierto es que tras el análisis de la doctrina y el desarrollo de esta investigación, podemos concluir que la educación inclusiva es la garantía efectiva del cumplimiento de los preceptos del derecho a la educación. Así pues, cuando nos referimos al derecho de todas las personas a la educación, entendemos que éste se refiere a la garantía que ofrece la educación inclusiva, ya que, entre otros motivos, esta contempla todas las cuestiones expuestas en los Derechos Humanos, como base del derecho a la educación. Por tanto, la educación inclusiva es la modalidad más adecuada para garantizar la universalidad, la no discriminación, la igualdad de oportunidades y la justicia y es por ello que podemos concluir, que la educación inclusiva forma parte inseparable o lo que es lo mismo, cuando hablamos del derecho a la educación nos referimos al derecho a la educación inclusiva.

2. CONCLUSIONES DEL MARCO EMPÍRICO¹

Para el desarrollo de este estudio empírico hemos encuestado a una muestra de 133 docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Por un lado, se ha analizado la in-

¹ Por motivos de extensión sólo se incluyen los principales resultados del marco empírico. Todos los resultados, tablas y análisis del trabajo de campo realizado puede consultarse en su versión completa en el siguiente enlace: <http://ruja.uaen.es/handle/10953/107>



fluencia de una serie de variables sociodemográficas como variables independientes (sexo, edad, titulación, tipo de centro) sobre unas variables dependientes: el conocimiento de la discapacidad, la consideración y eficacia sobre las medidas de atención a la diversidad y la opinión e información sobre inclusión. El instrumento utilizado (el cuestionario) incluía las siguientes dimensiones o constructos medidos en una escala tipo Likert de 1 a 5:

- Distinción entre conceptos como deficiencia, discapacidad, minusvalía, necesidades educativas especiales y necesidades específicas de apoyo educativo.
- Efectividad acerca de los agrupamientos flexibles, adaptaciones curriculares, medidas de ampliación, refuerzo, apoyo, recuperación y programas de diversificación y compensatoria.
- Diferencias entre los términos integración e inclusión y opinión sobre educación especial, aula específica y escolarización combinada.
- Modificaciones en metodología, objetivos, currículum, dictamen de escolarización y evaluación psicopedagógica y formación del profesorado.

1. Conclusiones del análisis descriptivo

Para el inicio de las conclusiones acerca del estudio empírico, comenzaremos con los resultados más relevantes obtenidos del estudio descriptivo del análisis de frecuencias.

En primer lugar, los datos obtenidos contravienen a lo expuesto en la teoría analizada (Parreño y De Araoz, 2011; Sala, 2011; Martín y Mauri, 2011; Echeita y Calderón, 2014) en cuanto a la opinión sobre la evaluación psicopedagógica, pues los resultados muestran que la mayoría del profesorado encuestado se muestra de acuerdo ante la idea de que dicha evaluación es un elemento que beneficia la igualdad de oportunidades. Consideramos que esto puede ser debido a su opinión confusa acerca de qué entienden por igualdad de oportunidades o qué ventajas supone este tipo de prácticas evaluadoras para su desarrollo profesional.

En cuanto a las medidas de atención a la diversidad, de los resultados del estudio empírico se concluye lo siguiente: la mayoría de los docentes encuestados consideran que las medidas de atención a la diversidad atienden realmente a la diversidad del alumnado y consideran que su puesta en marcha no es consecuencia de la falta de integración que existe en los centros educativos. En esto último se produce una contradicción con respecto a estudios anteriores (Booth y Ainscow, 2002; Álvarez et al., 2002; Echeita, 2008; Arnáiz, 2009). En los trabajos citados se pone de manifiesto que estas medidas son resultado, entre otras cosas, de la falta de actuaciones para provocar un



verdadero cambio en la práctica educativa. Los resultados obtenidos en nuestro trabajo pueden ser debido, por un lado, a la percepción que tiene el profesorado sobre el tipo de modelo educativo que tenemos (integrador e inclusivo al mismo tiempo) y por otro lado, a su concepción sobre qué significa atender a la diversidad, si en ello sólo se contempla la parte puramente académica.

Al tratar el tema de la escolarización los resultados alcanzados de nuevo adquieren un sentido diferente a lo establecido en la literatura previa (Echeita, 2010; Parreño y De Araoz, 2011), pues de él se concluye la necesidad de eliminar esta alternativa educativa para favorecer el desarrollo de la inclusión y garantizar una atención integral y de calidad. Del estudio empírico se deriva que los docentes se muestran a favor de la escolarización especial, considerándola un elemento que favorece a la atención a la diversidad, a pesar de que al igual que en la literatura, entienden que la escolarización en un centro especial no favorece a la integración del alumnado. Ante esto sólo cabe entender esta circunstancia desde el argumento antes mencionado y es la percepción de los docentes sobre qué significa atender a la diversidad y las creencias y actitudes que tienen sobre la discapacidad, demostrándonos una vez más que se prioriza en el tratamiento académico fundamentalmente, omitiendo cuestiones tan importantes y competencias del docente como es el desarrollo personal y social y, en definitiva, el desarrollo íntegro de la persona.

La formación del profesorado es una cuestión heterogénea de interpretar, pues los profesionales educativos encuestados entienden que uno de los motivos que afectan a la atención a la diversidad son las carencias en la formación recibida. Sin embargo, no relacionan este aspecto con las dificultades de integración y la falta de igualdad de oportunidades. Con lo cual se rechaza de esta forma, los planteamientos teóricos (Parrilla 2003; Echeita y cols., 2008; Lledó y Arnáiz, 2010; González-Gil, 2011) que consideran que uno de los motivos de discriminación e injusticia, a través de prácticas educativas segregadoras, están relacionados directamente con la escasa e inadecuada formación del profesorado.

Por último, en cuanto al grado de conocimiento en materia de discapacidad e inclusión, podemos concluir del estudio descriptivo del análisis de frecuencias, que en términos generales los docentes encuestados poseen un conocimiento básico en materia de inclusión y discapacidad, pues distinguen aspectos elementales como deficiencia, discapacidad y minusvalía; comprenden la diferencia entre términos como NEAE y NEE, aunque sólo aspectos muy genéricos; entienden que las aulas inclusivas no hacen referencia sólo a estudiantes con discapacidad y consideran al igual que en las conclusiones expuestas anteriormente, que integración e inclusión son términos complementarios. La única confusión se produce al identificar el modelo educativo actual, pues



entienden que se trata indistintamente de un sistema educativo integrador e inclusivo, aunque según la información extraída de la literatura, se infiere con claridad que nuestro sistema educativo actual es claramente integrador.

Por otro lado, del análisis descriptivo de medias las principales conclusiones son:

Coincidiendo con los resultados anteriores, sobre la valoración del conocimiento en materia de discapacidad, también en este caso nos encontramos que el profesorado encuestado, en términos generales conoce y valora adecuadamente las cuestiones referidas a discapacidad e inclusión, alcanzando este último aspecto la media más baja de 2,02 a pesar de que incurren en ciertos errores a la hora de profundizar en los términos NEAE y NEE.

Sobre la valoración de la eficacia de las medidas de atención a la diversidad, las mejor valoradas y que entienden que mejor cumplen con la función de atender a la diversidad son: el refuerzo en áreas y las medidas de ampliación y profundización. Aunque con diferencia, la medida mejor valorada por los docentes encuestados es el refuerzo en áreas, pues entienden que se trata de la medida que produce más beneficios y mejoras en el desarrollo del alumnado. Deducimos que esto puede ser debido a que se trata de las medidas más factibles, sencillas y didácticas.

Por otro lado, al igual que en el análisis anterior, nos encontramos con resultados similares, pues en primer lugar se muestran en un elevado porcentaje muy en desacuerdo con respecto a la idea de que las medidas de atención a la diversidad surgen como resultado de la falta de integración. Pero al contrario que en el análisis descriptivo anterior, al ser preguntados por la eficacia y efectividad de las medidas de atención a la diversidad consideran que no son efectivas ni cumplen con su objetivo, configurándose como el aspecto más crítico por parte de los profesores, poniendo con ello de manifiesto las carencias en las medidas de atención a la diversidad tal y como recogíamos en las conclusiones de la teoría al respecto.

Respecto a las cuestiones de la necesidad de cambios en el modelo educativo para atender las necesidades del alumnado, nos encontramos con una serie de conclusiones de notable importancia para la gestión educativa, al considerar que no son susceptibles de cambio los siguientes aspectos:

- En primer lugar, al igual que en los resultados anteriores se muestran muy a favor de la evaluación psicopedagógica, considerándolo un elemento que contribuye a la igualdad de oportunidades y por tanto, necesario para la práctica educativa.



- Por otro lado, en cuanto a la formación del profesorado y su relación con aspectos como la falta de igualdad de oportunidades, las dificultades de integración o su repercusión en la atención adecuada a la diversidad, los valores alcanzados representan el desacuerdo de los docentes ante estas cuestiones, pues no consideran que exista relación alguna entre ellas. De esta forma se oponen a la deducción extraída de la teoría analizada al respecto, así como a los datos extraídos del anterior análisis descriptivo. Por lo tanto, consideran, que éste no es un aspecto susceptible de cambio para la atención adecuada a la diversidad.
- Sin embargo, en relación con la formación del profesorado, el ítem con mayor puntuación se refiere a la necesidad de modificación en la metodología como medio para favorecer la integración del alumnado. De esta manera, los docentes se posicionan a favor de esta afirmación, con lo cual se trata de uno de los cambios más necesarios para atender a la diversidad.

De este análisis nos resulta necesario e interesante conocer qué opinión e información tiene el profesorado en materia de inclusión y de los resultados obtenidos concluimos que no existe claridad en este aspecto. Pues aunque de antemano existe una tendencia proclive entre los docentes hacia la inclusión, al considerarla como un elemento favorecedor de la igualdad de oportunidades, no queda clara su posición y total convencimiento sobre este aspecto, poniéndolo de manifiesto en cuestiones como su apoyo y respaldo a la existencia de centros especiales, con lo cual, no podemos concluir que estén totalmente de acuerdo con los planteamientos inclusivos o que entiendan con exactitud qué supone la inclusión. Además, nos encontramos con los mismos resultados confusos pues consideran nuestro sistema educativo como inclusivo o integrador, lo que nos demuestra que realmente nos encontramos con cierta confusión en este sentido. Entre los motivos podemos señalar que los docentes se encuentran ante un sistema educativo difícil de valorar, sin características propias ni definitorias que lo identifiquen con uno u otro modelo. Aunque esto nos reafirma en el hecho de que actualmente nos encontramos en un sistema integrador.

2. Principales conclusiones de la asociación entre variables

Una de las cuestiones más interesantes del estudio empírico realizado, se basa en intentar comprobar la asociación que existe entre los ítems del cuestionario y las variables sociodemográficas (el sexo, el nivel educativo, el tipo de centro, edad y conocimiento de la discapacidad). De manera a que continuación extraemos las principales conclusiones al respecto:



En cuanto al tipo de centro éste se asocia con 8 variables, la mayoría referidas a adaptaciones del sistema educativo. En cuanto a su opinión más favorable y proclive a la inclusión, se encuentran los profesores de centros de carácter público, lo que puede deberse, por un lado, a que suelen ser centros donde la diversidad de su alumnado es mayor que en el centro privado y de ahí que se incida en el trabajo en este sentido y por otro lado, debido al carácter propio e imagen de los centros privados.

En el caso del sexo, esta variable sociodemográfica se relaciona con 5 ítems referidos a las medidas de atención a la diversidad y al conocimiento sobre inclusión fundamentalmente. Existen leves diferencias en las respuestas ofrecidas por las mujeres que se encuentran más de acuerdo en la eficacia de las medidas de atención a la diversidad, en la complementariedad de los términos integración e inclusión y en la opinión acerca de que nuestro sistema educativo es integrador.

Seguidamente los años de experiencia docente tienen asociación con 5 ítems en su mayoría referidos a aspectos de atención a la diversidad. Los docentes con mayor experiencia se diferencian con el profesorado novel en aspectos como la consideración apropiada sobre el dictamen de escolarización y los programas de compensación educativa, así como en la diferenciación entre integración e inclusión. Entendemos que esto puede ser debido a las enormes vivencias de situaciones de todo tipo.

Por su parte, el conocimiento en materia de discapacidad se vincula con 9 elementos muy variados y en esas asociaciones encontramos que existen diferencias en las respuestas ofrecidas por los docentes que dicen tener conocimiento sobre discapacidad en cuestiones como su consideración acerca del dictamen, las medidas de atención a la diversidad, la escolarización en centro específico, las modificaciones en el currículum y la educación inclusiva. En su mayoría, los profesionales que dicen tener conocimiento en materia de discapacidad, ofrecen respuestas acordes con el modelo de inclusión, pues este conocimiento conlleva posturas más próximas a este modelo educativo.

Por último, al considerar la variable de titulación nos encontramos asociación con sólo 4 ítems relacionados con las medidas de atención a la diversidad y los tipos de escolarización fundamentalmente. Pero dichos resultados son muy significativos pues ponen de manifiesto que los diplomados, entendemos que, dada la formación recibida, se encuentran muy de acuerdo con el planteamiento integrador y valoran en alza aspectos como la escolarización en centro especial, la efectividad de las medidas de atención a la diversidad, etc.

A continuación, se comentan los aspectos más relevantes de estas asociaciones, pues en la gran mayoría de los ítems donde había asociación, hay diferencias de medias. Por tanto, las conclusiones de este último análisis son las siguientes:



Según el tipo de centro nos encontramos una serie de diferencias en esta variable con respecto a los siguientes ítems:

1. En el caso de la eficacia de las medidas de atención a la diversidad existe una diferencia en la respuesta ofrecida según el tipo de centro, pues en el caso de los públicos se muestran en desacuerdo en oposición con el acuerdo ante esta cuestión por parte de los privados.
2. Al ser preguntados si las adaptaciones curriculares significativas promueven la igualdad de oportunidades, también existe contrariedad en la respuesta, pues desde el centro público rondan la indiferencia y, en cambio, los centros privados se posicionan claramente a favor.
3. Las disconformidades están presentes en el ítem referido a si los alumnos con NEE presentan también NEAE, de manera que los docentes de centro público se muestran muy proclives a estar de acuerdo mientras que los profesionales de centro privado lo consideran indiferente.
4. La mayor diferencia significativa la encontramos al preguntar si los alumnos con NEE tienen discapacidad y nos encontramos que desde el centro público niegan esta afirmación al contrario que los profesionales de centro privado.

Consideramos que estos resultados pueden deberse por un lado a que los centros públicos suelen ser centros donde la diversidad de su alumnado es mayor que en el centro privado y de ahí que se incida en el trabajo en este sentido y exista mayor información o claridad en determinados términos o acciones. Por otro lado, la naturaleza, el carácter propio y la imagen de los centros privados puede ser un elemento determinante a la hora de establecer estas diferencias.

El sexo es la siguiente variable que observamos que supone diferencias significativas con algunos de los ítems que presentamos a continuación:

1. Los hombres se muestran más proclives que las mujeres a la hora de entender que el tránsito entre etapas es un mecanismo que sirve a la integración.
2. Sobre el ítem que relaciona la formación del profesorado con la falta de integración del alumnado, la diferencia entre sexos muestra a los hombres indiferentes y a las mujeres en total desacuerdo.
3. La diferencia de conceptos como deficiencia y discapacidad es motivo de disconformidad ya que los hombres manifiestan la disparidad en los términos y las mujeres los valoran como indiferentes.
4. Al preguntar si el alumnado de educación especial pertenece a los alumnos con NEAE, los hombres lo entienden como indiferente y las mujeres se posicionan a favor del mismo.



Por otro lado, la valoración según los años de experiencia supone disparidad en los ítems que referimos a continuación:

1. Los docentes con menos experiencia consideran indiferente la actuación del dictamen como elemento de segregación en centro especial, sin embargo, los docentes con más experiencia se muestran en desacuerdo.
2. A la hora de valorar los programas de compensación educativa como elementos de igualdad de oportunidades, las diferencias en cuanto a la experiencia suponen que los docentes más experimentados lo valoren como favorable en contraste con la indiferencia mostrada por los nóveles.
3. A pesar de existir unanimidad en la respuesta ofrecida a favor de las modificaciones en el currículum para contribuir a la integración, son mayores las respuestas ofrecidas en este sentido por los docentes de mayor experiencia.
4. El ítem referido a que el objetivo de escolarizar en centro especial es favorecer la integración supone diferencias en la respuesta. El profesorado con menos experiencia lo considera indiferente en oposición al de mayor recorrido profesional que está en desacuerdo.

Entendemos que estas disconformidades son el resultado de la práctica y la maestría que supone haber vivido situaciones y circunstancias de distinto tipo. De manera que esta experiencia supone un elemento que interviene en el tipo de respuesta ofrecida.

A continuación, la variable referida al conocimiento sobre discapacidad ofrece el mayor número de diferencias significativas en las respuestas ofrecidas y se trata de las siguientes:

1. Los docentes que indican tener conocimiento sobre discapacidad consideran que el dictamen no es un elemento que suponga el acceso de un alumno a un centro especial, en su lugar, los desconocedores de la materia lo consideran indiferente.
2. La efectividad y eficacia de las medidas de atención a la diversidad es entendida como indiferente por los docentes con información en discapacidad, al contrario que los desinformados en esta temática se posicionan en contra de esta premisa.
3. Al ser preguntados por la escolarización combinada como elemento de integración, el profesorado con competencias en esta área considera esta cuestión como válida, en contra de la indiferencia presentada por el que manifiesta no tener conocimiento sobre discapacidad.
4. La escolarización en centro específico como elemento de integración divide las respuestas ofrecidas por los que conocedores o no sobre discapacidad ya



que nos encontramos que los primeros están en contra y los segundos lo consideran indiferente.

5. Sobre la similitud de términos como deficiencia y discapacidad, los profesionales formados en la materia en sus respuestas se muestran en contra, rozando la indiferencia, mientras que los docentes sin formación claramente se posicionan en desacuerdo.

6. Los docentes sin conocimiento sobre la discapacidad son más críticos con el hecho de que hay carencias en el profesorado, es decir, se produce una generalización de todo el profesorado motivados por su desconocimiento.

7. Los profesionales educativos que componen el sí están en desacuerdo con el ítem que entiende que las aulas inclusivas están pensadas solamente para alumnos con NEE y, por otro lado, entienden esto indiferente los docentes sin formación en discapacidad.

8. Ambos grupos de docentes entienden que los alumnos con NEE no tienen por qué escolarizarse en un aula específica, aunque la diferencia entre ambos sitúa a los docentes que no poseen información sobre discapacidad con una tendencia más próxima a la indiferencia.

De estos resultados podemos concluir que, en términos generales, el tipo de respuestas que en su mayoría ofrecen los docentes que dicen tener conocimiento en materia de discapacidad, ofrecen diferencias con respecto a los desconocedores y se percibe en ellas cierta tendencia al modelo de inclusión, aunque lo cierto es que esperábamos mayor contundencia en las respuestas e incluso otro tipo de contestación en algunos ítems, teniendo en cuenta el conocimiento en la temática.

Por otro lado, al centrarnos en la variable independiente de la edad, los resultados muestran las siguientes diferencias significativas en las que destacan entre las más notables las siguientes:

1. Existen diferencias de opiniones al referirnos al grado de integración que suponen las medidas de atención a la diversidad, pues en el caso de los docentes menores de 40 años consideran esta relación indiferente, mientras que los mayores de esta edad se encuentran a favor de la misma.

2. Por otro lado, los docentes que superan los 40 años consideran que el objetivo de escolarizar al alumnado con NEE en centro específico no favorece su integración y por el contrario los menores de 40 entienden esto como indiferente.

Esto puede deberse a la madurez, las experiencias y la perspectiva con la que se valoran determinadas actuaciones, pues es evidente que el criterio edad supone un añadido o una diferencia en la valoración de determinados hechos.



Por último, vamos a analizar las diferencias que suponen del criterio titulación:

1. Sobre una de las medidas de atención a la diversidad concreta como las medidas de apoyo son consideradas por los diplomados como mecanismos de integración al contrario que los licenciados que las consideran indiferentes en este aspecto.
2. En cuanto a la escolarización combinada, los diplomados superan la opinión favorable a los licenciados. Y, por otro lado, sobre la escolarización en centro específico como elemento de integración los Licenciados lo consideran indiferente en total oposición con los Diplomados que son tajantes al responder contra esta afirmación.

Es evidente que la titulación marca grandes diferencias a la hora de dar respuesta a determinados ítems y en este caso concreto se pone de manifiesto que los Diplomados dada la formación pedagógica y didáctica que reciben durante su titulación, se encuentran en una posición y con un conocimiento más próximo a la inclusión que los Licenciados, los cuales manifiestan carencias y desinformación al respecto, lo que se traduce en un problema para la atención a la diversidad y la implementación de la inclusión. No obstante, es cierto que la postura de los Diplomados se encuentra más cerca a los planteamientos integradores que inclusivos, precisamente por el tipo de formación pedagógica y didáctica que reciben durante su formación tanto en el grado como en el postgrado.

3. Conclusiones del análisis factorial

El análisis factorial permitió conocer si existe interdependencia y/o simplificación entre los diferentes ítems de nuestra encuesta. Se obtuvieron 10 factores cuyas estructuras eran coherentes con los resultados de la mayoría de los estudios revisados.

La gran novedad de este estudio se encuentra en que este análisis tiene un gran valor al poder construir y validar una escala de medida acerca de la inclusión en nuestro sistema educativo donde se recogen actitudes, conocimientos o ventajas acerca del tema que estamos abordando en esta investigación. De este modo se conocen las dimensiones que subyacen tras la opinión de los encuestados. Así los principios necesarios para explicar un sistema educativo inclusivo serían:

1. Medidas de atención a la diversidad.
2. Medidas de integración del alumnado.
3. Adecuación del sistema educativo respecto a la inclusión.



4. Conocimiento sobre discapacidad.
5. Conocimiento sobre la inclusión.
6. Ventajas de la igualdad.
7. Medidas para favorecer la igualdad.
8. Inclusión de alumnos.
9. Dificultades derivadas del profesorado.
10. Consecuencias de la inclusión.

Reiteramos la importancia de la validación de una escala que puede servir para futuros estudios y de referencia para la literatura académica.

4. Modelos explicativos de inclusión e integración

Una importante aportación de esta tesis ha sido la consecución de modelos causales que explican diferentes aspectos relacionados con la inclusión, conociendo de forma clara y concreta cuáles son aquellas dimensiones que se correlacionan de una manera más fuerte con ciertos puntos clave del sistema educativo. A continuación, se comentan las principales conclusiones de los modelos realizados mediante la técnica de regresión múltiple.

Modelo 1: La integración como inclusión a partir del conocimiento.

- Con este modelo se explica más del 50% de la integración y su consecuencia, la inclusión. Por tanto, se alcanza un valor muy alto de la realidad explicada.
- Al comprobar qué valores son significativos en nuestro modelo y cuáles no, inferimos de los resultados que el conocimiento sobre la discapacidad no influye significativamente sobre la creencia de la integración favorece la inclusión. Sin embargo, sí influye de manera notoria, el conocimiento sobre la inclusión. Esto supone un resultado de gran relevancia puesto que confirma que conocer la discapacidad no supone conocer la inclusión ni sus consecuencias como es en este caso la inclusión. Por lo tanto, es el conocimiento de la inclusión lo que realmente favorece la integración.
- Del orden de importancia de las variables explicativas o independientes se concluye que la variable explicativa que adquiere un menor peso es el conocimiento de la discapacidad mientras que la que más explica es el conocimiento sobre la inclusión.



Modelo 2: Igualdad a partir de las medidas proactivas.

- En este modelo causal el objetivo era conocer cómo las diferentes medidas del sistema educativo para convertirlo en un ámbito inclusivo explican realmente la igualdad de oportunidades siendo la capacidad explicativa del modelo del 13%.
- Se comprobó que incrementar y mejorar las medidas de atención a la diversidad es el aspecto que adquiere mayor peso, siendo significativa su influencia en la inclusión como mecanismo de oportunidades. En segundo lugar, la no adecuación del sistema educativo adquiere una relación en sentido negativo con la inclusión teniendo además una incidencia estadísticamente significativa. Así, las aulas específicas o los centros específicos favorecen la igualdad de oportunidades y, por lo tanto, la inclusión.
- De lo inferido en este modelo, para mejorar la igualdad de oportunidades mediante la inclusión hay dos factores claves: incrementar las medidas de atención a la diversidad y eliminar centros sesgados y fomentar la inclusión.

Modelo 3: Sistema educativo inclusivo.

- Se explica un 27% de los aspectos que configuran y explican la percepción de que nuestro sistema educativo es inclusivo.
- El conocimiento sobre inclusión es el principal elemento a la hora de configurar un sistema educativo inclusivo. Así, mejorar la información y conocimiento de todos los agentes del sistema social y educativo permitiría alcanzar mayores niveles de inclusión.
- Las medidas de integración es el segundo aspecto más importante a la hora de conformar un sistema educativo inclusivo.
- El tercer aspecto más importante es el profesorado. Tiene un impacto negativo en la inclusión hechos como que tienen carencias en su preparación o que no tienen conocimiento suficiente.
- En cuarto lugar, el conocimiento sobre discapacidad es lo más importante para lograr la inclusión.
- Las medidas de atención a la diversión tienen un efecto positivo, aunque no significativo estadísticamente.
- Sorprendentemente favorecer la inclusión de los alumnos, aunque tienen una relación positiva no resulta significativa. Ello puede derivarse de la propia falta de conocimiento o de la percepción de que son más importantes las políticas y las herramientas disponibles para favorecer la inclusión.



Modelo 4: Sistema educativo integrador:

- Se pretendía con este último modelo explicar de forma global la importancia de la integración dentro de nuestro sistema educativo logrando un R2 del 19%.
- De las 9 variables incluidas, sólo cuatro inciden significativamente:
 - o El conocimiento acerca de la inclusión es el aspecto más importante para hacer del sistema educativo más integrador.
 - o La adecuación del sistema educativo es la segunda variable más importante.
 - o Para que el sistema sea más integrador debe de conocerse la amplitud de la inclusión y que no sólo hace referencia a la discapacidad ya que la variable referida a la no inclusión de los alumnos es la tercera que tiene un mayor impacto.
 - o Por último, el profesorado es fundamental, el capital humano de los terapeutas, maestros y profesores resultan de notable importancia para construir y fomentar la integración en el sistema educativo. Hay que mejorar su labor para solventar esas dificultades.
- Dada la capacidad explicativa del modelo, es necesario un mayor número de dimensiones, posiblemente no relacionados incluso con la discapacidad dada la amplitud del término, para explicar la integración.
- En referencia también a los tres modelos anteriores el conocimiento sobre la inclusión es la variable más importante.

En definitiva y en función de los resultados obtenidos en esta investigación, podemos concluir que se confirma parcialmente la hipótesis 1a: *“El sistema educativo tiene mecanismos que garantizan la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad que permiten su inclusión educativa”*. Y esto se debe a que en términos generales existen cuestiones que reafirman esta hipótesis, pero lo cierto es que deben ser sometidas a una serie de modificaciones para que realmente la confirmen. Este es el caso del conocimiento en materia de inclusión y no de discapacidad, que se perfila como el que realmente favorece y permite la inclusión. Por otro lado, las medidas de atención a la diversidad se deben incrementar y mejorar para generar inclusión e igualdad de oportunidades. De la misma forma se explicita que el sistema educativo debe realizar una serie de adecuaciones para que se produzca inclusión.

En cuanto a la hipótesis 2ª: *“En la inclusión del sistema educativo no interfieren aspectos como el tipo de centro, el sexo del profesorado y su titulación además del grado de conocimiento de la discapacidad”*. Se produce el mismo resultado, pues se



confirma parcialmente la hipótesis y esto se puede comprobar de cuestiones como el tipo de centro que sí afecta a la inclusión, pues la propia idiosincrasia le dota de una tendencia menos proclive a la inclusión. Y lo mismo ocurre con la titulación, pues comprobamos que existen diferencias en cuanto a la consideración de este aspecto según se trate de Diplomados o Licenciados.

5. Limitaciones de este estudio y futuras líneas de investigación

Entre las limitaciones de la tesis doctoral cabe mencionar las siguientes:

1. La literatura previa sobre inclusión y discapacidad versaban en su gran mayoría en estudios teóricos o cualitativos lo cual ha supuesto un impedimento a la hora de apoyar las decisiones empíricas y de construcción del cuestionario ante la falta de datos cuantitativos.
2. En segundo lugar, y estrechamente relacionado con lo anterior, los constructos contemplados en nuestro cuestionario se han estructurado de un modo muy diferente al establecido a priori por investigaciones previas. A pesar de que la validez del cuestionario y las dimensiones establecidas son altas, se ha detectado algunas correlaciones altas entre las dimensiones afectando a la validez del cuestionario.
3. A nivel técnico, la construcción de un cuestionario propio que midiera de un modo objetivo y basado en muchas preguntas de diversas investigaciones ha imposibilitado la comparación de la validez con otros estudios.
4. A la hora de comprobar la asociación de ciertas variables el tamaño de la muestra ha obligado a recodificar las variables perdiendo así información más detallada y una comparación mucho más específica.
5. En algunos de los modelos de regresión realizados (modelos 2 y 4), cabe señalar que la capacidad explicativa de los modelos no es muy alta. Hay otras variables de gran importancia a la hora la igualdad de oportunidades y un sistema educativo integrado que nos han sido contempladas en nuestro estudio.
6. Debido a la complejidad y diversidad de los conceptos analizados, nuestro trabajo se ha basado en medidas simplificadas de la inclusión excluyendo cuestiones de tipo psicológica o con una orientación incluso legislativa.
7. La muestra alcanzada sólo se refiere al contexto andaluz, por lo que la amplitud geográfica del estudio supone una cierta limitación a la hora de extrapolar los resultados alcanzados en nuestro estudio, aunque se haya conseguido con ello una alta homogeneidad y validez de las respuestas.
8. También relacionado con la muestra, la captación de encuestados se configuró como una ardua y compleja tarea encontrando en numerosas ocasiones poca colaboración o predisposición a cumplimentar el cuestionario.



9. Vinculado a lo anterior, a nivel jurídico, sólo se han analizado asimismo sentencias y documentos aplicados y acontecidos a nivel nacional en este caso. Con ello, se detecta la limitación de un análisis del fenómeno a nivel global.
10. La falta de acceso o restricción a ciertas bases y documentos ha sido un hándicap a la hora de poder argumentar los apartados teóricos.
11. Por último, referido a la tesis doctoral en su totalidad, dada la novedad, complejidad, evolución, amplitud y situación actual de la inclusión no se han incluido todas las variables que participan en el proceso y detección de herramientas para lograr un sistema educativo totalmente inclusivo.

En definitiva, a pesar de que se han aplicado procesos y criterios científicos en la realización de la tesis, somos conscientes de las limitaciones halladas y la necesidad de mejorar y minimizar algunas de ellas en el futuro.

Sin embargo, a partir de estas limitaciones y de otros criterios propios se proponen las siguientes futuras líneas de investigación:

En primer lugar, resultaría de gran interés un análisis comparativo en cualquiera de las siguientes vertientes:

- Jurídico: la comparación y la comprensión de la inclusión a nivel jurídico a nivel europeo y global comparando el grado de atención a este término según diferentes sentencias por países.
- Geográfico: en el futuro resultaría de gran interés atender a estudios que comparen el grado y concienciación en inclusión y sus herramientas según comunidades autónomas a nivel nacional, por países o incluso por tipo de zonas rurales o urbanas. De este modo, se ampliaría el horizonte internacional y geográfico consiguiendo una mejor extrapolación de los resultados.
- Transcultural: analizar la inclusión según diferentes culturas muy diferentes en sí: culturas denominadas colectivas o individualistas, orientales u occidentales, laicas o religiosas, etc.
- Longitudinal: aunque conscientes de la dificultad que supone, lo conveniente es analizar periódicamente el grado de inclusión en la sociedad para comparar cada ciertos años y comprobar la consecución de los objetivos y examinar la evolución y comprensión del término de la inclusión y sus consecuencias.

En segundo lugar, sería de gran relevancia la consecución y construcción de un cuestionario con una mayor validez de los constructos lo que permitiría análisis más ambiciosos a nivel estadístico o empírico: realización de ecuaciones estructurales, análisis de contenido, segmentaciones jerárquicas, etc.



En tercer lugar, completar este estudio mediante la incorporación de variables psicológicas o de principios del comportamiento humano. Además, como ya se ha señalado, incorporar componentes que expliquen la inclusión como la influencia de amigos y familiares, el nivel socio-económico de las familias con alguno miembro con discapacidad, las motivaciones del profesorado, etc.

En cuarto lugar, la realización de análisis de nuevas variables moderadoras como el origen el encuestado, si tiene relación o alguna persona cercana con discapacidad o la retribución.

En quinto lugar, evaluar si los proyectos que actualmente se acometen para mejorar la inclusión están logrando sus objetivos revisando cuáles son los hitos alcanzados. El objetivo es comprobar la efectividad de este tipo de acciones.

Por último, existe un potencial significativo para profundizar en los datos, pero desde una perspectiva totalmente diferente: la de las propias personas con discapacidad analizando sus percepciones y sus sentimientos.

6. Recomendaciones

Tras el desarrollo de este estudio y las conclusiones extraídas del mismo a continuación exponemos una serie de recomendaciones con el objetivo de intentar aportar algunas medidas o vías de actuación que contribuyan a hacer de esta investigación un trabajo útil para lograr uno de nuestros propósitos: conseguir la inclusión real y efectiva del alumnado con discapacidad en nuestro sistema educativo.

Así pues, algunas de nuestras sugerencias son las siguientes:

- a) Realizar cambios en las leyes educativas en materia de inclusión, atendiendo a los preceptos de la Convención (2008) y el Texto Refundido (2013), dado el obligado cumplimiento de las mismas y el deber de modificar lo decretado conforme a estas normas.
- b) Establecer un marco teórico y práctico que establezca unos parámetros fijos sobre qué es la educación inclusiva y delimite los principales problemas para su puesta en marcha, así como una guía de acciones tipo que contribuyan a su implementación. Este es uno de los objetivos de este documento, servir de guía y orientación para la puesta en marcha de la inclusión.
- c) Incidir en la transformación de los elementos del sistema educativo que detectamos en este trabajo y que identificamos como uno de los problemas para la



- inclusión: el currículum, las medidas de atención a la diversidad, la metodología y prácticas, la evaluación psicopedagógica, los prejuicios y creencias etc.
- d) Insistir y fomentar en la mejora de la formación del profesorado en las siguientes líneas de actuación. En primer lugar, la formación e información en materia de inclusión se debe impartir con carácter multidisciplinar (pedagogía, derecho etc.). Por otro lado, incluir en todas las titulaciones universitarias las guías curriculares en diseño para todas las personas, elaboradas por la CRUE y la Fundación ONCE. Ofrecer en la formación de postgrado relacionada con el desempeño educativo, una amplia formación y conocimiento en inclusión, para evitar el déficit que se produce en las etapas de secundaria y bachillerato.
 - e) Establecer mediante normativa y por tanto, con carácter de obligatoriedad, la eliminación y transformación de los centros de educación especial por centros de recursos y apoyo.

BIBLIOGRAFÍA

- Aaker, D. A., Kumar, V., & George, S. Day (2001). *Marketing research*. New Jersey, USA: Ed. Wiley.
- Abellán, R. M., de Haro Rodríguez, R., & Frutos, A. E. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, 3 (1), 149-164.
- Acedo, C. (2008). Educación inclusiva: superando los límites. En C. Aedo (Ed) *Perspectivas*, 38 (1), 5-16.
- Agencia Europea para el desarrollo de la educación especial. (2007). Declaración de Lisboa. Las Opiniones de los Jóvenes sobre Inclusión Educativa. Recuperado de: https://www.european-agency.org/sites/default/files/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education_declaration_es.pdf
- Aguado Díaz, A. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid, España: Escuela Libre Editorial.
- Ahuja, A. (2005): *EFA National Action Plans Review Study: Key Findings*. Bangkok: UNESCO.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2005). Education for all: the challenge for Special Education. *Hong Kong Journal on Special Education*, 7 (1), 1-8.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38, 18-44.
- Ainscow, M. (1995): *Necesidades educativas especiales*. Madrid, España: Morata.
- Ainscow, M. (1999). Desarrollo de una escuela para todos. *Revista: Infancia y aprendizaje*, 85, 33-58.
- Ainscow, M. (2000). The Ron Gulliford Lecture: The Next Step for Special Education: Supporting the Development of Inclusive Practices. *British Journal of Special Education*, 27(2), 76-80.



- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Ainscow, M. (2003): Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. En: *Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*. Gobierno Vasco. Vitoria. pp.: 19-36.
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.
- Ainscow, M., Farrell, P. & Tweddle, D. (2000): “Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities”. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229.
- Alemañy Martínez, C. (2009). Integración e Inclusión: Dos Caminos Diferenciados en el Entorno Educativo. *Educación y Sociedad*. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Universidad de Málaga-EUMED. net, 1 (2).
- Álvarez, V., Rodríguez, A., García, E., Gil, J., López, I., Romer, S. & Correa, J. (2002). La atención a la diversidad en los centros de enseñanza secundaria: Estudio descriptivo de la provincia de Sevilla. *Revista de investigación educativa*, 20 (1), 225-245.
- Anati, N. (2012). The pros and cons of inclusive education from the perceptions of teachers in the United Arab Emirates. *International Journal of Research Studies in Education*, 2 (1), 55-66.
- Andrews, J. E., Carnine, D. W., Coutinho, M. J., & Edgar, E. B. (2000). *Bridging the special education divide*. *Remedial and Special Education*, 21(5), 258.
- Añón, C. L. (2009). El impacto en la educación de la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. In *Educación y personas con discapacidad: presente y futuro* (pp. 31-35). ONCE.
- Apple, M. (2002). *Educar como dios manda*. Barcelona, España: Paidós.
- Arenas Escribano, F; Cabra De Luna, M. A.: (Coordinadores): *Comentarios al Texto Refundido de la Ley General de Derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social*, Madrid, La Ley, 2015, pp. 21-72.
- Arnáiz, P. & Haro, de R. (1997). Educación intercultural y atención a la diversidad. En F. Salinas y E. Moreno (Coor) *Semejanzas, Diferencias e Intervención Educativa* (pp. 141-148). Madrid, España: CSI-CSIF.
- Arnáiz, P. (1997). Integración segregación, inclusión. In *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro: actas de la XXII Reunión científica anual de la Asociación Española para la Educación Especial (AEDES), Murcia, del 9 al 12 de noviembre de 1995* (pp. 313-354). Servicio de Publicaciones.



- Arnáiz, P. (1999). *Curriculum y atención a la diversidad*. Universidad de Murcia. España: Editorial Universidad de Murcia.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, España: Aljibe.
- Arnáiz, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia (EUNED).
- Arnáiz, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 349, 203-223.
- Arnáiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Effective and inclusive schools: How to promote their development. Educatio siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Arnáiz, P., Garrido, C., De Haro, R., & Rodríguez, M. (1999). La adaptación del currículum a través de unidades didácticas. *Comunidad Educativa*, 262, 29-35.
- Arnáiz, P. (2004). La educación inclusiva: Dilemas y desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7 (2), 25-40.
- Arregi Martínez, A.; Sainz Martínez, A.; Tambo Hernández, I. y Ugarriza Ocerin, J. (2005). Investigación sobre la respuesta del sistema educativo vasco a las Necesidades Educativas Especiales en Educación Primaria. Bilbao: Instituto vasco de Evaluación e Investigación Educativa.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1976). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Recuperado de: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>
- Baker, E. T.; Wang, M. C. & Walberg, H. J. (1995). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership*, 52(4), 33-34.
- Bank-Mikkelsen, N. E. (1975). El principio de normalización. *Siglo cero*, 37, 16-21.
- Bartolomé, M. (Coord.) (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación*. Madrid, España: CEP.
- Barton, L. (1998). *Sociedad y discapacidad*. Madrid, España: Morata.
- Bautista, R. (1993). *Una escuela para todos: la integración escolar. Necesidades educativas especiales*. Málaga, España: Aljibe.
- Beilin, H. (1992). Piaget's enduring contribution to developmental psychology. *Developmental Psychology*, 28 (2), 191-204.
- Bel, R. R. (1988). *Técnicas de individualización didáctica: adecuaciones curriculares individualizadas (ACI) para alumnos con necesidades educativas especiales*. Editorial Cincel.
- Bello, M. A. R., & Sánchez-Teruel, D. (2011). *Evaluación e intervención en atención infantil temprana: hallazgos recientes y casos prácticos*. Jaén, España: Servicio de Publicaciones.



- Bertrán, E. M., Sarrionandia, G. E., Mena, M. S., López, M. L., Duran, D., & Giné, C. G. (2002). Index for Inclusión: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Contextos educativos: *Revista de educación*, (5), 227-238.
- Binet, A., & Simon, T. (1992). *Niños anormales*. Madrid, España: Ed.: CEPE.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín*, 48, 57-72.
- Blanco, R. (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva*. Santiago de Chile: Unesco.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Blanco, R. (2008). *Marco conceptual sobre educación inclusiva*. Comunicación presentada en la Conferencia La educación inclusiva: el camino hacia el futuro, Ginebra.
- Blanco, R. (2010). El derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (2), 25-153.
- Blanco, R. otros. (1992): *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid, España: MEC.
- Blecker, N.S. & Boakes, N.J. (2010). Creating a learning environment for all children: are teachers able and willing? *International Journal of Inclusive Education*, 14 (5), 435-447.
- Blodget, A. S. (2011). *Learning versus Schooling: a Parent's Guide to Brain Research*. Amazon: Versión ebook.
- Bonal, X., Essomba, M. À., & Ferrer, F. (2004). Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes. Barcelona: *Fundación Jaume Bofill. Ed. Mediterrània*.
- Bonet, J. P. Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos. Madrid: Francisco Abarca de Angulo, 1620. Recuperado de Biblioteca Digital Hispánica. Biblioteca Nacional de España.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En: M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urries (Coords.) *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- Booth, T. & Ainscow, M. (Eds.) (1998). *From them to us. An international study of inclusion on education*. Londres, UK: Routledge.
- Booth, T. & Ainscow, M. (Eds.). (2000). *Index for inclusion*. Brighton, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T. (1996). A perspective on inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87-99.



- Booth, T. et al. (2000). *The Index of Inclusion: developing learning and participation in Booth, T. y Ainscow, M. (Eds.). (2000). Index for inclusion.* Brighton, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva:=(Index for inclusion): desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos.* Universidad Autónoma de Madrid.
- Booth, T., Nes, K. & Stromstad, M. (Eds.) (2003). *Developing inclusive teacher education.* Londres, UK: Routledge Falmer.
- Brantlinger, E. (1997). Using ideology: Cases of non recognition of the politics of research and practice in special education. *Review of Educational Research*, 67 (4), 425-459.
- Brennan, W. K. (1988). *El currículo para niños con necesidades especiales.* Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Bristol City Council (2003). *Bristol Inclusion Standard. Good Practice Guidance for Buckingham: Open University Press.*
- Bunch, G. (2008). Claves para una educación inclusiva exitosa. *Revista de Educación Inclusiva*, 1, 77-89.
- Cabero Almenara, J., & Córdoba Pérez, M. (2009). Educación Inclusiva. *La educación digital. Revista de Educación Inclusiva*, 2(1), 61-77.
- Calderón Almenros, I. & Habegger Lardoeyt, S. (2012). Educación, hándicap e inclusión. Una lucha familiar contra una escuela excluyente. Granada: Márgina-Octaedro, 2012. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24 (2), 251-252.
- Calvo Salvador, A., & Manteca Cayón, F. (2016). Barreras y Ayudas Percibidas por los Estudiantes en la Transición entre la Educación Primaria y Secundaria. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.*
- Campoy Cervera, I. (2014). Una aproximación a las nuevas líneas de fundamentación de los derechos de las personas con discapacidad.
- Canet, G. V. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida en *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (Sarto Martín, M.P., & Venegas Renauld, M. E. coord.). Salamanca, España: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Cardona Moltó, M. C., & Chiner Sanz, E. (2006). Uso y efectividad de las adaptaciones instructivas en aulas inclusivas: un estudio de las percepciones y necesidades formativas del profesorado. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 58 (3), 287-306.
- Carreras, J. S. (1997). Aproximación a la diversidad: algunas consideraciones teóricas. In *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI* (pp. 19-36). Ediciones Aljibe.



- Carretero, M. (2000). *Constructivismo y educación*. Editorial Progreso.
- Carrión, J.J. (2001). *Integración escolar: ¿plataforma para la escuela inclusiva?* Málaga, España: Aljibe.
- Casanova y Cabra de Luna (2014) II Congreso Internacional “*Universidad y Discapacidad*”.
- Casanova, M. A. (2008). *Documento para una reflexión inicial*. Seminario de Reflexión: “*Educación y personas con discapacidad: Presente y Futuro*”. Madrid, 3 y 4 de julio de 2008.
- Casanova, M. A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. *Participación Educativa*, 18, 8-24.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión En S. Karsz (2004) *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 57-58) Barcelona: Gedisa.
- Católicas, E. (2007). *Temas Clave del Proyecto Educativo Común*. Madrid: SM, Edebé y Edelvives.
- Cermi.es (2004). *Atención educativa a las personas con discapacidad*. Documentos CERMI. Nº8. Recuperado de: <http://www.cermiasturias.org/fotos/8LibroCERMI8.pdf>
- Cermi.es semanal. El periódico de la discapacidad. Recuperado de: <http://semanal.cermi.es/noticia/mesa-redonda-lomce-mala-educacion.aspx>
- Cermi.es semanal. El periódico de la discapacidad. Recuperado de: <http://semanal.cermi.es/noticia/educacion-inclusiva-possible-necesita-apoyos.aspx>
- Cisternas, M. S. (2010). *Derecho a la Educación: Marco Jurídico y Justiciaabilidad*.
- Cobo, I. L., & López, I. G. (2012). Generación de entornos inclusivos desde la mejora de la eficacia escolar. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (2), 9-23.
- Coll, C., & 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, Espa1a: Alianza.
- Comelles, T. H. (2009). El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusi6n. In *La educaci6n inclusiva: de la exclusi6n a la plena participaci6n de todo el alumnado* (pp. 81-94). Institut de Ci6ncies de l'Educa-ci6, ICE.
- Comentario general del Comit6 de Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas de septiembre de 2016 sobre el art6culo 24 de la Convenci6n Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, disponible en: <http://sid.usal.es/idocs/F1/ACT56067/DerechoalaEducacionInclusivaArt24.pdf>
- Conesa, E., Dom6nech, J., Ginel, F., & Morcillo, M. (2014). De la excelencia a las excelencias, una mirada inclusiva al 6xito educativo. *Ámbitos de Psicopedagogía y orientaci6n*. Revista Nº 0 17/01/2014.



- Connolley, S., & Hausstätter, R. S. (2009). Tocqueville on democracy and inclusive education: a more ardent and enduring love of equality than of liberty. *European Journal of Special NEEDs Education*, 24 (3), 231-243.
- Cook, B. G., Semmel, M. I., & Gerber, M. M. (1999). Attitudes of principals and special education teachers toward the inclusion of students with mild disabilities critical differences of opinion. *Remedial and special education*, 20 (4), 199-207.
- Crosso, C. (2014). El derecho a la educación de personas con discapacidad. Impulsando el concepto de educación inclusiva.
- CSEI (2011). Inclusive education.
- Cuenca, P. (2011). *Derechos humanos y modelos de tratamiento de la discapacidad*. Papeles el tiempo de los derechos, número 3.
- Danforth, S. & Rhodes, W.C. (1997). Deconstructing disability. A Philosophy for inclusion. *Remedial and Special Education*, 18 (6), 357-366.
- Daniels, H., & Garner, P. (1999). *Inclusive education*. Psychology Press.
- Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement*. Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., & Muñoz, J. M. E. (2001). *El derecho de aprender: Crear buenas escuelas para todos*. Ariel.
- Davidson, C. (2011). *Now You See It: How the Brain Science of Attention Will Transform the Way We Live, Work, and Learn*. Nueva York: Penguin Books.
- Dávila, P., & Naya, L. M. (2013). *Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina*. Ediciones Granica.
- De la Puente, J. L. B. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 13.
- De Lorenzo García, R. (2003). El futuro de las personas con discapacidad en el mundo. *Temas para el debate*, (102), 36-37.
- De Lorenzo García, R.: “Concepto y alcance de la refundición de textos legislativos. El mandato de refundición en el caso del Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre”, en ARENAS ESCRIBANO, Fernando/ CABRA DE LUNA, Miguel Ángel (Coordinadores): *Comentarios al Texto Refundido de la Ley General de Derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social*, Madrid, La Ley, 2015, pp. 21-72.
- Díaz, M. D. M. (2008). La atención a las personas con NEE. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 13, 1-8.
- De Lorenzo García, R.: “Panorámica del impacto de la Convención en los derechos de las personas con discapacidad en España”, en *Anales de Derecho y Discapacidad*, número 1, septiembre 2016, año I, pp. 143-167.



- De Lorenzo, G. E., & de Lorenzo, E. G. E. (1985). Integración de los discapacitados al ambiente comunitario y escolar.
- Decroly, O., & Monchamp, E. (1983). *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Ediciones Morata.
- Díaz, M. D. M. (2008). La atención a las personas con NEE. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 13, 1-8.
- Dorio, I., Figuera, P., & Torrado, M. (2001). La transición a la Universidad: perfiles diferenciales por áreas disciplinares. In *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 705-710).
- Dorn, S., Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1996). A historical perspective on special education reform. *Theory into Practice*, 35(1), 12-19.
- Dueñas Buey, M.L. (2010). Educación inclusiva. *REOP*, 21 (2), 358-366.
- Duran, D., & Miquel, E. (2004). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 73-76.
- Dyson, A. (2001). *Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión*. En *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida: actas de las IV Jornadas de Investigación sobre personas con discapacidad [Salamanca, 15-17 de mayo de 2001]* (pp. 145-160). Amarú.
- Dyson, A. y Kerr, K. (2011). *Taking action locally: Schools developing innovative area initiatives*. Centre for Equity in Education: The University of Manchester.
- Dyson, A., & Millward, A. (2000). *Schools and special NEEDs: Issues of innovation and inclusion*. Sage.
- Echeita, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar! *CEE Participación Educativa*, 18, 117-128.
- Echeita, G., & Calderón Almedros, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Barcelona Inclusiva 2014 International Congress*. Barcelona.
- Echeita, G. & Homad, C. D. (2008). Inclusión educativa. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 1-8.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid, España: Morata.
- Echeita, G., Verdugo, M.A. & B-Jordán de Flurries (Coord.) (2006). *Rompiendo Inercias. Claves para avanzar*. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Universidad de Salamanca. Ojos que no ven corazón que no siente. Cuando los procesos de exclusión escolar se vuelven invisibles.



- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto”. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18.
- Echeita, G. (2010). Alejandra LS o el dilema de la inclusión educativa en España. *P. Arnaiz, M^a D. Hurtado y FJ Soto (Coords.)*, 25, 1-13.
- Echeita, G., & Ainscow M. (2011). Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de actuación para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 24-46.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2010). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. Granada.
- Echeita, G., & Simón, C. (2014). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En Rafael de Lorenzo y Luis Cayo Pérez Bueno (2007) *Tratado sobre Discapacidad*. (pp. 1103-1134) Madrid, España: Thomson & Aranzadi.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. Á., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., & González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Echeita, G., Verdugo, M. A., Sandoval, M., Simón, C., López, M., González-Gil, F., & Calvo, I. (2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Siglo Cero*, 39(4), 26-50.
- Elboj, C., Puigdemílliv. I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona, España: Graó.
- Escribano, A., & Martínez-Cano, A. (2012). *La formación inclusiva del profesorado*. Madrid, España: Narcea.
- Escudero, J. M. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid, España: Síntesis.
- Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30 (2), 109-128.
- Escudero, J. M., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Escudero, M. L. S. (2011). Trayectoria del CERMI en materia educativa. *Participación educativa*, 18, 146-157.
- Faro, B., & Villageliu, M. (2000). Cap a una escola efectiva per a tots els alumnes. *CEIP Dr. Fortià Solà (Torrelló, Barcelona). 5es Jornades Tècniques d'Educació Especial. Barcelona: APPS*.
- Farrell, J.P. (1999). Changing conceptions of equality of education. En Robert F. Arnove y Carlos Alberto Torres (Eds.) *Comparative education: the dialectic of global and the local*. Lanham, ML: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.



- Farrell, J.P. (2008) Can Educational Psychologist be inclusive? En P. Hick, R. Kershner y P. Farrel (200) *Psychology of inclusive education*. (pp. 117-126) Abington, UK: Routledge
- FEAPS. Nota de prensa. Recuperado de: <http://www.feaps.org/actualidad/notas-de-prensa/notas-2013/1559-en-el-inicio-del-curso-escolar-2013-2014-feaps-propone-mejorar-la-lomce-para-garantizar-una-educacion-mas-inclusiva.html>
- FEAPS. Nota de prensa. Recuperado de: <http://www.feaps.org/actualidad/notas-de-prensa/notas-2013/1559-en-el-inicio-del-curso-escolar-2013-2014-feaps-propone-mejorar-la-lomce-para-garantizar-una-educacion-mas-inclusiva.html>
- FEAPS. Nota de prensa. Recuperado de: <http://www.plenainclusion.org/informate/actualidad/noticias/2015/feaps-alerta-sobre-las-dificultades-de-descolarizacion-del>
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista digital UMBRAL*, 13, 1-10.
- Fernández, M. (2007). Redes para la innovación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 26-30.
- Fernández, S., & de las Nieves, M. (2008). Tratamiento de las deficiencias visuales en el aula. *Revista Digital Enfoques Educativos*, 98.
- Fernández-Batanero, J. M. (2005). ¿Educación inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero ¿cómo? Contextos educativos: *Revista de educación*, 8, 135-148.
- Flynn, G. (1989). *Toward community*. Ponencia presentada en la 16th Annual The Association for Persons with Severe Handicaps Conference, San Francisco, California.
- Focault, M. (1992). *Historia de la locura en la época clásica. Breviarios del Fondo de Cultura Económica*. Vol. 1. México: Sexta reimpresión.
- Foro Europeo de la Discapacidad. (2009). Educación Inclusiva: pasar de las palabras a los hechos. Recuperado de: www.edf-feph.org
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (2014). *Formación Curricular en diseño para todas las personas en Pedagogía*.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (2014). *Formación Curricular en diseño para todas las personas en Derecho*.
- Freira, S., & César, M. (2002). Evolution of the Portuguese education system. A deaf child's life in a regular school: Is it possible to have hope? *Educational and Child Psychology*, 19 (2), 76-96.
- Freire, S., & César, M. (2003): "Inclusive ideals/inclusive practices: How far is dream from reality? Five comparative case studies". *European Journal of Special Needs Education*, 18 (3), 341-354.
- Fuchs, D., & Fuchs, L.S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalisation of special education reform. *Exceptional children*, 60 (4), 294-309.



- Fuente, A. V. (2008). A vueltas con la educación inclusiva: lo uno y lo diverso. *Revista Educación Inclusiva*, 1, 119-139.
- Fuente, A. V. (2010). La educación inclusiva: un deber de justicia. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 4 (1), 55-77.
- Gálvez, J. (2014): Tratamiento de currículum para atender a la diversidad. *Ámbitos de Psicopedagogía i Oreintació. Revista N° 0*.
- García, A. H. (2013). Módulo I. Desarrollo personal, hábitos saludables y motivación. Tema 3. Aspectos evolutivos del desarrollo afectivo. Capítulo. 3. Socialización: familia, educación, entorno social.
- García, A. M. R. (2003). *Defensa de la Constitución y enseñanza básica obligatoria:(integración educativa intercultural y" homeschooling")*. Tirant lo Blanch.
- García, F. (2004). Una educación de calidad para los niños bien dotados desde la atención a la diversidad. De la educación integradora a la Educación Inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 15(2), 597-619.
- García, J. Á. (2010). Hacia un nuevo paradigma psicopedagógico. *Revista Digital Enfoques Educativos*, 42.
- García, L. (2003). *El futuro de las personas con discapacidad en el mundo*. Madrid: Fundación ONCE.
- Gartner, A., & Lipsky, D. K. (1987). Beyond special education: Toward a quality system for all students. *Harvard educational review*, 57 (4), 367-396.
- Gentile, P. (2001) Un zapato perdido. *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 24-30.
- Gento, S. (2007) Requisitos para una inclusión de calidad en el tratamiento educativo de la diversidad. *Bordón* 59(4) 581-595.
- Gibbs, S. (2007). Teacher's perceptions of efficacy: beliefs that may support inclusion or segregation. *Educational and Child Psychology*, 24, 47-53.
- Gil Madrona, P. (2004). *Metodología de la Educación Física en la Educación Infantil*. Sevilla, España: Wanceulen.
- Gimeno, J. (1999). Educación, cultura y ciudadanía democrática. In *Conferencia ofrecida en la Universidad Católica Raúl Silva Henríquez* (Vol. 23).
- Giné i Giné, C. (2001). Inclusión y sistema educativo. Ponencia presentada en el III Congreso "La atención a la diversidad en el sistema educativo", Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Giné i Giné, Cl. (2009): Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. En Giné i Giné, Cl (Coord.): *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. (pp. 13-24). Barcelona, España: Horsori.
- Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales transformativos [versión electrónica]. Ediciones Paidós. Recuperado de: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Giroux_Unidad_3.pdf.



- Gisbert, D. D., & Giné I Giné, C. G. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 5(2), 153-170.
- Gómez Hurtado, I. (2011). Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- Gómez, Á. I. P. (2014). Evaluación externa en la LOMCE. Reválidas, exclusión y competitividad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28 (3), 59-71.
- Gómez-Vela, M. & Verdugo, M.A. (2004). El cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos de educación secundaria obligatoria: descripción, validación inicial y resultados obtenidos tras su aplicación en una muestra de adolescentes con discapacidad y sin ella. *Siglo Cero*, 35 (4), 5-17.
- González, E. (1995). *Educación en la diversidad. Estrategias de intervención*. Madrid, España: CCS.
- González, M. (1987). Las Personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto. Recuperado de: <http://ww2.educarchile.cl/User-Files/P0001%5CFile%5CNEE.pdf>.
- González, M. T., Méndez García, R. M., & Rodríguez-Entrena, M. J. (2009). Medidas de atención a la diversidad: legislación, características, análisis y valoración. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (3), 79-105.
- González, O., del Carmen, M., & Quesada, X. L. (2000). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. XIII Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía. Salamanca.
- González-Gil, F. (2011). Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España. *Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, 18 (noviembre), 60-78.
- Guillén, A. V., & de Vicente Villena, M. P. (2001). *Una aproximación a la historia de la educación especial*. Murcia, España.: Edit. Diego Marín.
- Halinen, I., & Järvinen, R. (2008). En pos de la educación inclusiva: el caso de Finlandia. *Perspectivas*, 145, 1,98-127.
- Hervás y Panduro, L. (1975). *Escuela Española de Sordomudos o Arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español, en 2 volúmenes*. Madrid, España: Imprenta Real e Imprenta Fermín Villalpando.
- Heward, W. L. (2000). *Exceptional children, an introduction to special education* (6th ed.). Ohio, USA: Prentice.
- Hocutt, A. M. (1996). Effectiveness of special education: Is placement the critical factor? *The future of children*, 6(1), 77-102.



- Hoover, J. J., & Patton, J. R. (2008). The role of special educators in a multi-tiered instructional system. *Intervention in School and Clinic*, 43 (4), 195-202.
- Howe, K.R. (1996). Educational ethics, social justice and children with disabilities. In C. Christensen & F. Rizvi (Ed.): *Disability and the Dilemmas of Education of Justice* (pp. 46-62). Buckingham, UK: Open University Press.
- Hsien, M. L. (2007). Teacher Attitudes towards Preparation for Inclusion--In Support of a Unified Teacher Preparation Program. *Post-Script*, 8 (1), 49-60.
- Jiménez, A.; & Huete, A. (2002). La discriminación por motivos de discapacidad. Madrid, España: CERMI.
- Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (1999). Fundamentos do ensino inclusivo. *Inclusão: um guia para educadores*, 21-34.
- Kerzner, D. & Gartner, A. (1996). Equity requires inclusion: the future for all students with disabilities. In C. Christensen & F. Rizvi (Ed.): *Disability and the Dilemmas of Education of Justice* (pp. 145-155). Buckingham, UK: Open University Press.
- Laluevein, J. (2010). School inclusion and “community of practice”. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (1) 35-48.
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, España: Ediciones Experiencia.
- Lickona, T. (1988). Educating the moral child. *Principal*, 68(2), 6-10.
- Llamas, J. L. G. (2008). Aulas inclusivas. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60 (4), 89-105.
- Lledó Becerra, A. I., & Martínez del Río, C. (2005). La transición de primaria a secundaria: un trabajo de colaboración. *Aula de Innovación Educativa*, 142, 20-24.
- Lledó Carreres, A., & Arnáiz Sánchez, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), 96-109.
- López Melero, M. (2001). La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha por las desigualdades. En A. Sipán (Ed.), *Educar para la diversidad en el siglo XXI*. (pp. 31-64) Zaragoza, España: Mira Editores.
- López Melero, M. (2005). *Convivencia escolar y educación intercultural: una oportunidad para (con) vivir en libertad y en igualdad*. Jaén. II Jornadas andaluzas para una educación en valores.
- López, F.; Carpintero, E.; Del Campo, A.; Soriano Rubio, S. & Lázaro, S (2006). Desarrollo personal y social. *Cuadernos de Pedagogía*, 356, 54-79.
- López, J. L. (2012). Facilitadores de la inclusión. *Revista de Educación inclusiva*, 5 (1), 175-188.



- Lou M., & López N. (1998). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid, España: Pirámide.
- Luzón, A., Porto, M., Torres, M., & Ritacco, M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 217-238.
- Manjón, D. G., Ripalda, J., & Asegurado, A. (1993). Las adaptaciones del currículum. *Bautista: Necesidades Educativas Especiales*. Málaga, España: Aljibe.
- Marcelo García, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, España: EUB.
- Marchesi, A. (1999). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. *Desarrollo psicológico y educación*, 3, 21-44.
- Marchesi, A. (2000). *Controversias en la Educación Española*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. (2001). La práctica de las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid, España: Alianza.
- Marchesi, A., & Martín, M. (1990). Del lenguaje del déficit a las necesidades educativas especiales. A. Marchesi; C. Coll y J. Palacios (comps.). *Desarrollo psicológico y Educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G., Babio, M., Galán, M., Aguilera, M.J., & Pérez, E. (2003). *Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid*. Madrid, España: Informe de Investigación presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Martín, E., & 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.
- Martínez Domínguez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: *Possibilidades y límites para la inclusión escolar y social*. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (1), 2-31.
- Martínez, B. (2011). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (1), 1-31.
- Martínez, C. R. (2014). La proletarización del profesorado en la LOMCE y en las nuevas políticas educativas: de actores a culpables. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28 (3), 73-87.



- Martínez, T. L. (2014). *Técnicas de análisis de datos en investigación de mercados*. Madrid, España. Ediciones Pirámide.
- Martínez-Pujalte, C. C. (2005). Los principios constitucionales de igualdad de trato y de prohibición de la discriminación: un intento de delimitación. *Cuadernos Constitucionales de la Cátedra Fadrique Furió Ceriol*, (50), 193-218.
- Mayor Sánchez, J. (1990). *Manual de educación especial*. Madrid, España: Anaya.
- MEC (1969). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, España: MEC.
- Moll, G. G. (1992). *Historia de la educación del sordo en España*. Nau Llibres.
- MEC (2015). Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Datos y cifras. Curso escolar 2014/2015.
- Molina García, S. (1987). *Integración en el Aula del niño Deficiente. El programa de desarrollo*. Barcelona, España: Editorial Grao.
- Molina García, S. (1994). *Deficiencia mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Montoro Martínez, J., 1991. *Los ciegos en la historia* [online]. Madrid: ONCE. Recuperado de: <http://www.once.es/serviciosSociales/descarga.cfm?idobjeto=75&idTipo=1&f=/sslibros/0000075>.
- Morales, P. (2012). Tipos de variables y sus implicaciones en el diseño de una investigación. Madrid: *Universidad Pontificia Comillas*. Recuperado de <http://web.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Variables.pdf> (21/05/05).
- Moraña-Díez, A. (2008). ¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo?: Análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 521-538.
- Moraña-Díez, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación*, 327, 395-416.
- Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C., & West, M. (2011). *Collaboration and networking in education*. Springer Science & Business Media.
- Muñoz, J. M. E. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30 (2), 109-128.
- Muntaner, J. J. (2009). *Escuela y discapacidad intelectual: propuestas para trabajar en el aula ordinaria*. Alcalá de Guadaíra, España: Editorial MAD.
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. *Arnáiz Sánchez, P.; Hurtado, MD y Soto, FJ (Coords.), 25 Años de Integración Escolar en España*. Murcia, España: Región de Murcia. Consejería de Educación, Formación y Empleo. Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística.



- Nilholm, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (4), 431-446.
- Nirje, B. 1969-1976. *The normalization principle and its human management implications*. R. Kugel, W. Wolfensberger (sous la direction de), *Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded*, Washington, Présidents Commitee on Mental Retardation.
- Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo en España (ODISMET). (2015). Banco de datos. Recuperado de: <http://www.odismet.es/es/datos/3educacion-y-formacion-profesional/3/>
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: from theory to practice*. London, UK: McMillan.
- ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- ONU (2006). Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Operti, R., & Guillinta, Y. (2015). La educación inclusiva: 48ª Conferencia Internacional de educación. *pp. de Educación*, 2 (1).
- Orcasitas, J. R. (1995). Las necesidades educativas especiales y la reforma de la escuela. El nuevo paradigma. *AEDES*, 8 (14).
- Organización de los Estados Americanos (2000). Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. Recuperado de: http://apw.cancilleria.gov.co/tratados/AdjuntosTratados/064dd_OEA1999%20DISCAPACIDAD.DF
- Ortiz González, C. (1996). De las “necesidades educativas especiales” a la inclusión. *Siglo Cero*, 27 (2), 5-13.
- Ortiz González, C. (2000). Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero*, 31 (187), 5-11.
- Oviedo, A. (2006). La vida y la obra de Juan Pablo Bonet. Recurso electrónico www.cultura-sorda.eu.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI.
- Pardo, A., Ángel Ruiz, M., & San Martín, R. (2007). Cómo ajustar e interpretar modelos multinivel con SPSS. *Psicothema*, 19 (2), 308-321.
- Pareja, E. M. D. (2003). Atención a la diversidad: condiciones de la escuela para todos. *Bordón. Revista de pedagogía*, 55 (2), 191-203.
- Parreño, M. J., & de Araoz, I. (2011). *El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española*. CERMI.



- Parrilla, A. (2000). *Proyecto docente e investigador de Educación Especial: Atención a la diversidad*. Madrid, España: Ediciones Paraninfo.
- Parrilla, A. (2002). Acerca Del origen y sentido de la Educación Inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-32.
- Parrilla, A. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de Innovación Educativa*, 121, 43-48.
- Parrilla, Á. (2005). ¿Compañeros de pupitre? Claves para el trabajo inclusivo en el aula. *La Respuesta a las Necesidades Educativas Especiales en una Escuela Vasca Inclusiva*, 115. Congreso Guztientzako Eskola, Donostia, San Sebastián; Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Parrilla, A. (2009). Introducción. Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 15-22.
- Partida Toledo, A.B.: “Aportación de la orientación a los programas de tránsito y acogida” en *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*. N° 42. 2011.
- Pearpoint, J., & Forest, M. (1999). Prólogo a Stainbank S. y Stainbank, W. *Aulas inclusivas*. Madrid, España: Narcea.
- Peñaherrera, M.S. (2008). *Programa E-Culturas: diseño, aplicación y evaluación de un programa de educación intercultural*. Tesis doctoral. Universidad de Jaén.
- Pérez Bueno, L. C. (2016) La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en España: La agenda legislativa pendiente una década después.
- Pérez Gómez, A. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 171-177.
- Pérez, T. G. (2009). Itinerario de la Educación Especial en el sistema educativo: de la Ley Moyano a la Ley General de Educación. In *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (pp. 249-260). Universidad Pública de Navarra.
- Pérez, T. G. (2011). Modelos de escolarización: Trayectoria histórica de la educación especial. *Educação e Filosofia*, 25(50), 691-719.
- Perrin, B., & Nirje, B. (1985). Setting the record straight: A critique of some frequent misconceptions of the normalization principle. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 11(2), 69-74.
- Pijl, S. J., & Frissen, P. H. (2009). What policymakers can do to make education inclusive. *Educational Management Administration & Leadership*, 37 (3), 366-377.
- Pindado García, F. (2015). *Hacia una única catalogación de los derechos fundamentales: los derechos económicos, sociales y culturales de las personas con discapacidad como Derechos Fundamentales*. Madrid, España: Ediciones Cinca.



- Porras, R., González, O., & Acosta, M. (2005). *Haciendo realidad la escuela inclusiva*. Valladolid, España: MCEP.
- Porter, G. L., & Stone, J. A. (2000). *Les sis estratègies clau per al suport de la inclusió a l'escola ia la classe. Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 5(2), 94-107.
- Puigdemívol, I. (1986). Historia de la educación especial. *Enciclopedia temática de educación especial*, 1, 47-61.
- Puigdemívol, I. (1998). *Programación de aula y adecuación curricular: el tratamiento de la diversidad*. Barcelona, España: Graó.
- Pujalte, A.L.M. (2015). *Derechos Fundamentales y Discapacidad. Colección Convención ONU*, nº 14. Madrid, España: Ediciones Cinca.
- Quesada, X. L. (2001). *Diversidad y educación*. Madrid, España: Paidós.
- Raffo, C., Dyson, A., Gunter, H., Hall, D., Jones, L., & Kalambouka, A. (2009). Education and Poverty: Mapping the Terrain and Making the Links to Educational Policy. *International Journal of Inclusive Education*, 13(4), 341- 358.
- Ramírez, M. R. (2009). La atención educativa, en procesos de formación docente, a personas con necesidades múltiples. *Revista Educación y pedagogía*, 17(41), 85-94.
- Rennie, K. M. (1997). *Exploratory and Confirmatory Rotation Strategies in Exploratory Factor Analysis*. Meeting Southwest Educational Research Association, Austin, USA.
- Ricao, A. G., & de Gracia, J. G. S. (2004). *Historia de la educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América*. Madrid, España: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Rodríguez, J. M. (1979). *Derecho Penal español*. Séptima Edición. Madrid, España: Gráficas Carasa.
- Rodríguez, M. A. C., Piñeiro, M. C., & de Luna, M. A. C. (2009). *Educación y personas con discapacidad: presente y futuro*. ONCE.
- Rojas, A. J., Cruz Del Pino, R. M., Jiménez, P., & Tatar, M. (2011). El profesorado del programa ATAL: ¿innovador o tradicional? En F.J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp.517-522). Granada, España: Instituto de Migraciones.
- Sacristán, A. L. (1991). El proyecto Helios. *Cuadernos de pedagogía*, 195, 69-72.
- Sacristán, J. G. (1996). *La transición a la educación secundaria: discontinuidades en las culturas escolares*. Morata.
- Sáez, F. T. (2007). Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE..., NL. *Revista de educación*, 343 (mayo-agosto), 71-92.
- Sala Sivera, J. M. (2004). *Adaptaciones curriculares como vía de atención a la diversidad*. Salamanca, España: USAL.



- Sala Sivera, J. M. (2011). *Para qué la evaluación psicopedagógica. Ponencia marco de la Jornada sobre "Evaluación Psicopedagógica en Infantil y Primaria y su aplicación en la ATDI"*. Valladolid: Escuelas Católicas, Castilla y León.
- Sales-Ciges, A., Moliner-García, O., & Moliner-Miravent, L. (2010). Estudio de la eficacia académica de las medidas específicas de Atención a la Diversidad desde la percepción de los implicados. *Estudios sobre Educación*, 19, 119-137.
- San Fabián Maroto, J. L. (2004). Coordinación entre Primaria y Secundaria, Ojo al escalón. *Organización y Gestión Educativa*, 4.
- Sánchez Palomino, A. (2007). Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 59-60, 149-182.
- Sánchez Palomino, A., & Torres González, J. A. (2002). *Las necesidades educativas especiales como alternativas a la categorización. Educación Especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid, España: Pirámide, 63-84.
- Sánchez-Teruel, D. (2009). *Manual actualización en inteligencia emocional: formación para el empleo*. Madrid, España: CEP.
- Sánchez-Teruel, D., & Bello, M. A. R. (2013). 1. Infancia, adolescencia y juventud en la era digital. In *Transformando problemas en oportunidades: evaluación e intervención psicosocial y educativa en la infancia y adolescencia* (pp. 11-38). Jaén, España: Servicio de Publicaciones.
- Santamaría, R. F. (2011). El camino hacia la integración. *Participación educativa*, 18 (noviembre), 79-90.
- Sapon-Shevin, M. (2004). Being out, being silent, being strategic: *Troubling the difference*. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, 2 (2), 73-77.
- Savater, F. (2006) Fabricar humanidad en los Sentidos de la Educación. *Revista PRELAC*, 2, 26-30.
- Schalock, R. L. (2006). La calidad de vida como agente del cambio: oportunidades y retos. *Rompiendo Inercias Claves para avanzar*. In Jordan, de Flurries Vega, FB, 1. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Salamanca: Amarú.
- Schalock, R.L. & Verdugo, M.A. (2003). *Calidad de Vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. (trad. de C. Jenaro y M. A. Verdugo) Madrid, España: Alianza.
- Simon, F. (2008). La Institucionalidad efectiva y la garantía de los Derechos: Algunos Apuntes desde La experiencia Regional. Ponencia efectuada en el Foro Permanente por la niñez y la Adolescencia. El Salvador. Recuperado de: www.csj.gob.sv/comunicaciones/septiembre/2008/noticias_septiembre_07.htm.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y sociedad*, 8, 37-53.



- Slee, R. (1996). Disability, class and poverty: school structures and policing identities. In C. Christensen & F. Rizvi (Ed.): *Disability and the Dilemmas of Education of Justice* (pp. 96-118). Buckingham: Open University Press.
- Slee, R. (2001). *Social justice and the changing directions in educational research: The case of inclusive education*. *International journal of inclusive education*, 5 (2-3), 167-177.
- Smith, F. (1986): *Insult to Intelligence*. New York, USA: Arbor House.
- Sola Martínez, T. (2002). Delimitación conceptual de la EE Su relación con otras disciplinas. Lorenzo, M., y Sola, T. *Didáctica y organización de la EE Madrid, Dykinson*.
- SOLCOM (2015). Recuperado de: <https://autismodiario.org/2015/11/18/nueva-sentencia-a-favor-de-la-educacion-inclusiva-en-catalunya/>
- SOLCOM (2015). Decálogo por el derecho a una educación inclusiva. Recuperado de: <https://asociacionsolcom.org/decalogo-por-el-derecho-a-la-educacion-inclusiva/>
- SOLCOM (2011). Informe SOLCOM. Derechos humanos en España. Recuperado de: http://www.asociacionsolcom.org/files/documentos/Informe_SOLCOM_2010.pdf
- Stainback, S. E., & Stainback, W. E. (1992). Curriculum considerations in inclusive classrooms: *Facilitating learning for all students*. Baltimore, USA: Paul H. Brookes Publishing.
- Stainback, S. S., & Jackson, W. (1999). Hacia aulas inclusivas. En Stainback, S., & Stainback, W. (Ed.): *Aulas inclusivas* (pp. 83-101). Madrid, España: Narcea.
- Stainback, S.; Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid, España: Narcea.
- Stainback, W. C., & Stainback, S. B. (Eds.). (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore, USA: Paul H Brookes Publishing Company.
- Stainback, W.; Stainback, S.; Moravec, J. (1991): Using Curriculum To Build Inclusive Classrooms. In Stainback, S - Stainback, W.: *Curriculum considerations in Inclusive Classrooms*. Baltimore, USA: Paul H. Brookes Publishing.
- Stainback, W.; Stainback, S.; Moravec, J. (1999). Un currículo para crear aulas inclusivas. En Stainback, S., & Stainback, W. (Ed.): *Aulas inclusivas* (pp. 83-101). Madrid, España: Narcea.
- Susinos, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa? *Temáticos Escuela*, 13, 4-6.
- Thousand, J.S. y Villa, R. A. (1995). Managing complex change toward inclusive schooling. En R.A. Villa y J.S. Thousand (Eds.), *Creating an inclusive school*. Alexandria, VA: ASCD, 50-79.



- Toboso, M., Ferreira, M.A.V., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N. y Gómez de Esteban, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6, 279-295.
- Toledo, M. (1981). *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales*. Madrid, España: Santillana.
- Toledo, M. (1989). Primera parte: Historia de la atención a la persona diferente. La era de la normalización. Líneas generales para la ejecución de un plan de normalización en la escuela. *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades educativas especiales*, 15-56. Madrid, España: Santillana.
- Torres, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educativa*, 49(1), 62-113.
- Tournaki, N. y Podell, D.M (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. *Teaching and Teacher Education*, 21, 299-314. Recuperado de: 10.1016/j.tate.2005.01.003.
- Uditsky, B. (1993). From integration to inclusion: The Canadian experience. *Is there a desk with my name on it? The politics of Integration*, 79-92. London, UK; The Falmer Press.
- Udvari-Solner, A., Thousand, J. S., Villa, R. A., Quiocho, A., & Kelly, M. G. (1995). Promising practices that foster inclusive education. *Creating an inclusive school*, 87-109.
- UNESCO (1981). Declaración Sundberg. Torremolinos: UNESCO.
- UNESCO (1988). Modernización: un desafío para la educación. Santiago de Chile: UNESCO.
- UNESCO (1990): Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien: UNESCO.
- UNESCO (1991). El concepto de calidad de la educación. Santiago de Chile: UNESCO.
- UNESCO (1994): Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO (2003). Compendio mundial de la educación 2003. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo. Montreal: UNESCO.
- UNESCO (2004): la UNESCO y la educación " Toda persona tiene derecho a la educación". Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005): Educación para todos. El imperativo de la calidad. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2007): Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la educación de calidad para todos. Buenos Aires: UNESCO.



- UNESCO (2008): La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Ginebra: UNESCO.
- UNESCO (2009): Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009): Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2011): Compendio Mundial de la Educación 2011. Comparación de las Estadísticas de educación en el Mundo. Enfoque de la Educación Secundaria. Montreal: UNESCO.
- UNESCO (2015): Foro Mundial sobre la Educación. Educación de Calidad, Equitativa e Inclusiva, así como un aprendizaje durante toda la vida para todos en 2030. Transformar vidas mediante la educación. Incheon: UNESCO.
- UNESCO (2015): Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. Recuperado de: es.unesco.org/gem-report/
- UNICEF (2006). Convención sobre los derechos del niño. (Art. 23). Madrid: UNICEF.
- Universia, F. (2013). Universidad y discapacidad. *Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*. Madrid: Fundación Universia.
- Urquizar, N. L., & Martínez, T. S. (1997). Análisis y sugerencias respecto a la formación inicial del profesorado para la atención a la diversidad. In *La innovación de la educación especial: actas de las XIV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial* (pp. 263-276). Universidad de Jaén.
- Urquizar, N. L., & Martínez, T. S. (1998). La educación especial y los sujetos con necesidades educativas especiales. In *Bases psicopedagógicas de la educación especial* (pp. 21-37). Ediciones Pirámide.
- Vallejo Ruiz, M., & Bolarín Martínez, M. J. (2011). Los programas de atención a la diversidad y los centros de educación secundaria: claves organizativas, recursos, adscripción del profesorado y valoración de los programas por el profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 144-155.
- Valls, G. (2003). La transición de Primaria a Secundaria. *Cuadernos de Pedagogía*, (327), 64-66.
- Vázquez-Romero, J. M. (2012). Victor de L'Aveyron, aprendiz del deseo. *Bajo palabra. Revista de filosofía*, 2 (7), 373-390.
- Velarde-Lizama, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista empresa y humanismo*, 15 (1), 115-136.
- Verdugo, M. A. (1994). *Evaluación curricular*. Madrid, España: Siglo XXI.



- Verdugo, M. A. (2003). De la segregación a la inclusión escolar. In *Educación para la vida* (pp. 9-18). Obra Social y Cultural Cajasur.
- Verdugo, M. A. (2011). Implicaciones de la Convención de la ONU (2006) en la educación de los alumnos con discapacidad. *Participación educativa*, 18 (noviembre), 25-34.
- Vidal, J. G. (1993). *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid, España: Editorial EOS.
- Vlachou, A. D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid, España: La muralla.
- Wang, M., & Fitch, P. (2010). Preparing pre-service teachers for effective co-teaching in inclusive classrooms. *Teacher education for inclusion*. London, UK: Routledge, 112-119.
- Ware, L. (1999). My kid, and kids kinda like him. En K. Ballard (Ed.), *Inclusive Education*. London, UK: Falmer Press.
- Warnock, M. (1978). *Special education NEEs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London, UK: HM Stationery Office.
- Wehmeyer, M. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de educación*, 349, 45-68.
- Wolfensberger, W. P., Nirje, B., Olshansky, S., Perske, R., & Roos, P. (1972). The principle of normalization in human services.
- Yadarola, M. E. (2007). El aula inclusiva, el espacio educativo para todos. In *Ponencia del I Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down*. Buenos Aires.
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and democracy* Oxford, UK: Oxford University Press.
- Zabalza, M. (1994). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, España: Ediciones Narcea.



ÍNDICE DE LEGISLACIÓN CITADA (por orden cronológico)

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.
- Ley 26/2011 de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Convención Internacional de 13 de diciembre de 2006, de los derechos de las personas con discapacidad.
- Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con discapacidad.
- Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ley de 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos.
- Constitución Española, de 29 de diciembre de 1978.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
- Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria.
- Ley General de Instrucción Pública, de 9 septiembre de 1857.
- Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de grado.
- 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.
- Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial.
- Decreto 147/2002, de 14 de mayo, de ordenación de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales.
- Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización.
- Instrucciones de 22 de junio de 2015, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.



ÍNDICE DE SENTENCIAS CITADAS

Del Tribunal Constitucional:

- Sentencia número 10/2014, de 27 de enero de 2014 del Tribunal Constitucional.

De los Tribunales Superiores de Justicia de Comunidades Autónomas:

- Sentencia número 252/2016, de 21 de junio de 2016, del Tribunal Superior de Justicia de la Rioja.
- Sentencia número 91/2016, de 1 de febrero de 2016, del Tribunal Superior de Justicia de Castilla-La Mancha.
- Sentencia número 2843/2015, de 18 de diciembre de 2015, del Tribunal Superior de Justicia de Castilla-León.
- Sentencia número 794/2015, de 9 de noviembre de 2015, del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña.
- Sentencia número 84/2015, de 12 de febrero de 2015, del Tribunal Superior de Justicia de Galicia.
- Sentencia número 262/2014, de 17 de noviembre de 2014, del Tribunal Superior de Justicia de Castilla-León.
- Sentencia número 5943/2013, de 20 de septiembre de 2013, del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña.
- Sentencia número 10068/2012, de 5 de marzo de 2012, del Tribunal Superior de Justicia de Castilla-La Mancha.
- Sentencia número 843/2012, de 28 de marzo de 2012, del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía.
- Sentencia número 312/2008, de 13 de marzo de 2008, del Tribunal Superior de Justicia de Madrid.

De los Juzgados de lo Contencioso Administrativo:

- Sentencia número 113/2016, de 25 de abril de 2016, del Juzgado de lo Contencioso Administrativo de Barcelona.
- Sentencia número 299/2014, de 25 de septiembre de 2014, del Juzgado de lo Contencioso-Administrativo de Barcelona.
- Sentencia número 160/2007, de 2 de noviembre de 2009, del Juzgado de lo Contencioso-Administrativo de Madrid.

