

Participación Educativa

NÚMERO 18



Educación inclusiva:
todos iguales, todos diferentes

De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes



M^a Antonia Casanova Rodríguez

*Instituto Superior de Promoción
Educativa*

Sumario: 1. Un poco de historia, social y legal. 2. Evolución de la realidad social y educativa. 3. Situación actual: los retos pendientes. 4. Educación inclusiva, educación democrática.

Resumen

Se realiza un recorrido por las últimas décadas del sistema educativo español, haciendo especial referencia a la transformación habida en el ámbito de la atención a la diversidad del alumnado y, sobre todo, a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. El momento actual se centra en alcanzar un modelo de educación inclusiva que refuerce las instituciones educativas para que estén en condiciones de formar a cada alumno en función de sus características personales, no obligando a que sea siempre el alumno el que deba adaptarse al sistema de forma unilateral. Finaliza el artículo con una serie de propuestas para superar los retos todavía pendientes.

Palabras clave: atención a la diversidad, democracia, educación especial, educación inclusiva.

Abstract

This article goes through the last decades of the Spanish education system, with particular reference to the transformation undergone in the field of attention to the diversity of students and especially to pupils with special educational needs. At the present moment the goal is achieving an inclusive education model that supports schools so that they can train each student according to their personal characteristics, without forcing the student

to adapt to the system unilaterally. The article finishes with some proposals to overcome the unsolved challenges.

Keywords: attention to diversity, democracy, special education, inclusive education.

Un poco de historia, legal y social

Quiero dejar constancia, antes de comenzar la revisión que presento en el texto que sigue, que esta va a ser absolutamente personal, intentando mantener la objetividad de los datos y de la realidad vivida, pero con la influencia obligada de haber participado profesionalmente en muchos de los momentos que se describen a lo largo de estas líneas y de este tiempo. Creo que han sido años de gran interés para la educación y de enorme evolución social en cualquiera de nuestros contextos, lo que implica que, quizá, en alguna ocasión destaque hechos tal vez no muy generalizados, pero reales, y en otras dé opiniones desde la experiencia más que desde la teoría. Por ello, el artículo no es exhaustivo, pero procuraré reflejar en él las variaciones importantes habidas en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, en el que se centra este número de la revista *Participación Educativa* (si bien, el concepto de educación inclusiva abarca a todo tipo de alumnos y alumnas, por supuesto), al igual que plasmar la situación actual y los retos que aún están pendientes de afrontar de forma decidida para alcanzar esa educación inclusiva, democrática por principio.

Por comenzar el recuerdo y la historia que ahora nos convoca, haciendo referencia a una fecha significativa para la educación española (y también para la educación especial), me situaré en el año 1970, año en el que aparece la *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa* (Ley General de Educación), texto eminentemente pedagógico que supuso, a mi entender, una importante transformación tanto en el ámbito propio al que se dirigía —el sistema educativo—, como en la sociedad de los años inmediatos a su implantación. Bien es cierto que, como casi siempre ocurre, se quedó sin aplicar en muchos de los retos y mejoras que proponía, pero aun así impuso un avance enorme en la visión y el enfoque de lo que debía ser la educación en las últimas décadas del siglo XX. De hecho, durante los veinte años que se mantuvo vigente (hasta la publicación de la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*, LOGSE), la sociedad española evolucionó de forma significativa, no sólo por la implementación de esta Ley, evidentemente, pero sí con su colaboración efectiva para la formación de los ciudadanos.

A partir de 1975, fueron muchas y muy importantes las circunstancias que contribuyeron a los cambios sociales en el Estado Español (modificación del modelo de gobierno y de la estructura del Estado, especialmente), lo cual derivó, en consecuencia, en la necesidad de abordar nuevas normas legales educativas que respondieran a los requerimientos que la realidad del momento, y con vistas al futuro, exigía.

La Ley General de Educación ya contempla que la escolarización del alumnado con discapacidades se realice en centros docentes de régimen ordinario, fomentando la creación de aulas de educación especial.

Por lo que se refiere a la atención del alumnado con discapacidad, educado en otros momentos en centros de educación especial (y era una suerte disponer de plaza en uno de estos centros, si nos referimos a los años anteriores al 70 y en algunos más posteriores a la Ley), la Ley General de Educación ya contempla (artículo 51) que su escolarización se realice en centros docentes de régimen ordinario, fomentando la creación de aulas de educación especial, siempre que la gravedad de su déficit no lo impida. Es un avance muy importante en la concepción educativa de estos niños y niñas, aunque ciertamente se tardó bastante en ir aplicando esta norma a la realidad, dadas las circunstancias económicas y sociales existentes. También hay que constatar que se establecen programas específicos, diferentes a los del resto del alumnado, para su educación, por lo que todavía queda mucho camino por recorrer hasta llegar a la concepción educativa actual para el alumnado con necesidades educativas especiales. Hay que advertir que esta Ley también contempla la educación de los alumnos superdotados, que tardará bastante más tiempo en ser asumida legalmente por el sistema educativo (1996).

Los artículos 23 al 31 de la LISMI introducen la integración como planteamiento educativo de las personas con discapacidad. En los años 80 ya se estaban haciendo experiencias pioneras de integración educativa.

Seguimos avanzando en el tiempo y cabe destacar, después de la Constitución Española de 1978 y del fuerte cambio político-social de España, la publicación de la *Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI)*, que abarca todos los aspectos de la vida de las personas con discapacidad, y no sólo los referidos a las etapas educativas. Es cierto que su planteamiento, como corresponde al rango de la norma, es amplio y poco concreto para permitir su aplicación en los centros y en las aulas, pero también que recoge las intenciones que se desean llevar a la práctica en relación con la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas que conviven en un sistema democrático. Los artículos 23 al 31 reflejan el planteamiento educativo de las personas con discapacidad, en los cuales ya se afirma y se insiste con rotundidad en que el alumno “se integrará en el sistema ordinario de educación general”, recibiendo los apoyos necesarios que prevé la misma Ley. En estos momentos, de gran empuje social, ya se están realizando experiencias de integración educativa, incorporando alumnos y alumnas con discapacidad a las aulas ordinarias, si bien son tímidas y prácticamente sin apoyos legales concretos, salvo las autorizaciones especiales de la Administración, la colaboración de los Ayuntamientos apoyando con equipos multiprofesionales, el seguimiento cercano de la Inspección de Educación y el compromiso de profesorado (general y especial) y familias. Lo puedo afirmar desde la experiencia personal, confirmando, además, los excelentes resultados obtenidos para todo el alumnado de los centros involucrados, lo que habla elocuentemente de ese compromiso necesario (de toda la comunidad, y en especial de maestros y profesores) que resulta fundamental en educación, más importante en ocasiones que todas las normas legales vigentes, en esos años todavía inexistentes.

La conexión entre realidad y legislación tiene la ventaja de funcionar circularmente, es decir, apoyándose de forma mutua. Las experiencias positivas, las buenas prácticas reconocidas y avaladas como tales sirven como avanzadilla de nuevas realidades posibles, aunque se realicen en círculos reducidos con poca repercusión general. Estas

pequeñas innovaciones, recogidas adecuadamente en la legislación educativa de un país, resultan útiles para lograr su generalización con la confianza de que ya se han aplicado y han sido positivas para el conjunto de la población escolar y para su entorno social. Ambas se retroalimentan y constituyen el eje por el que avanzar sin riesgos, sino sobre bases fundadas y datos evaluados convenientemente. Este ha sido, en buena parte, el proceso seguido desde la educación especial hacia la integración como paso intermedio y, después, hasta la inclusión que estamos trabajando ahora e intentando lograr en condiciones de calidad para una mejor sociedad y vida de todos los ciudadanos. Es interesante que, bien a nivel de Estado o de Comunidad Autónoma, teoría y práctica se conecten para no dar pasos atrás ni pasos en falso: siempre hacia adelante, pero con garantías de superación de la calidad anteriormente existente. Esperemos que así se haga.

A partir de la “Orden de 20 de marzo de 1985, sobre planificación de la educación especial y experimentación de la integración”, comienza a ser un hecho cierto la integración.

Continuando con el recorrido socio-legislativo, destaco el *Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial*, estableciendo un currículum general para todo el alumnado, si bien teniendo en cuenta las características personales, y haciendo hincapié preferente en el planteamiento integrador de la educación para todos los niños y niñas. A partir de esta norma, es obligado hacer referencia a *la Orden de 20 de marzo de 1985, sobre planificación de la educación especial y experimentación de la integración* en el curso 1985/86, a partir de la cual comienza a ser un hecho cierto la “integración” de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias, lo cual llevó al cambio de configuración estructural del sistema educativo, pues, ahora sí, los centros de educación especial quedaron para la atención al alumnado que, ciertamente, no era posible incorporar a los centros ordinarios, bien por su multidiscapacidad o por la gravedad de la presentada.

Entre 1985 y 1990, se llevan a cabo dos evaluaciones del programa de integración y se confirma la positividad del mismo, de forma mayoritaria. Por ello, cuando se publica la LOGSE, en 1990, ya se establece como norma la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria —siempre que sea posible—, previa evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización de los equipos de orientación u orientadores correspondientes. Esta es la vía continuada hasta el momento, si bien con avances en ese primer planteamiento de integración del alumno, hacia la educación inclusiva, es decir, hacia la apuesta clara para que sea el sistema educativo el que posea las características necesarias que le permitan atender a todo tipo de alumnos en sus aulas comunes, sin separar ni escolarizar en paralelo a los que presentan peculiaridades del tipo que sean. Esta es la escuela inclusiva, que debe derivar en una sociedad inclusiva, democrática al fin, que valore las diferencias de todos los ciudadanos y se enriquezca con ellas.

Aparecen muchas y muy importantes normas para la regulación del sistema educativo a lo largo de estos primeros años de democracia en España, pero no me voy a extender

El planteamiento de la LOE permite y favorece la educación inclusiva, ya que promueve tanto la autonomía de los centros como la flexibilidad del sistema en todos sus aspectos.

en detallarlas todas. Son de fácil acceso y entorpecerían el desarrollo de esta reflexión de carácter general. Centrándome en leyes de ordenación del sistema, hay que dejar constancia de la publicación de la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (LOCE), que no llegó a aplicarse, y la actual *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE), que dedica el capítulo I de su Título II a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, entre el cual se encuentra el que presenta necesidades educativas especiales. El planteamiento de la LOE permite y favorece la educación inclusiva, ya que promueve tanto la autonomía de los centros, que les permita adaptar la normativa a las características de su entorno y de la población que atienden, como la flexibilidad del sistema en todos sus aspectos (pedagógicos, organizativos...), factores ambos que deben contribuir a que la educación inclusiva se generalice sin mayores dificultades.

Como es suficientemente conocido, a partir de 1981 comienzan a transferirse las competencias en materia de educación desde la Administración Central del Estado a las Comunidades Autónomas, proceso que finaliza durante el curso 1999-2000. Por ello, a partir de ese momento, son los gobiernos de las CC.AA. los responsables del desarrollo educativo en sus territorios correspondientes. En consecuencia, es numerosa la legislación aparecida en ellas, también relacionada con atención a la diversidad, educación especial o educación inclusiva, al igual que otra relacionada con las medidas necesarias para su puesta en práctica. Igualmente, algunas Comunidades han elaborado leyes de educación propias, y puede asegurarse que todas son compatibles y promotoras del modelo inclusivo de educación, en consonancia con la LOE, que enmarca cualquier desarrollo legal autonómico.

Es importante destacar también que, por parte del Ministerio de Educación, se está impulsando un plan de reactivación de la educación inclusiva, para implementar en colaboración con las Comunidades Autónomas, de manera que el interés por hacer realidad esta propuesta parece mantenerse vivo.

No quiero finalizar este apartado sin dejar de señalar que no es sólo la normativa española la que obliga y promueve la educación inclusiva, sino que han ido apareciendo normas (declaraciones, convenciones, etc.) internacionales, a las que se ha adherido España, que igualmente se encaminan al logro de la inclusividad de las personas en su entorno social. Todas ellas destacan la educación como la vía idónea para conseguirla. Solamente voy a citar ahora¹ la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad, firmada en diciembre de 2006, que dedica su artículo 24 íntegramente a la educación, aunque aborda la inclusión de las personas con discapacidad en cualquiera de los aspectos en los que debe desarrollar una vida plena: trabajo, vivienda, justicia, ocio, salud, etc. Es el primer documento que firma

¹ En el último apartado de este texto se citan otras normas, también consideradas de interés.

España fue uno de los países pioneros en firmar y asumir la Convención de la ONU sobre derechos de las personas con discapacidades y ello está obligando a la revisión de toda la normativa vigente.

la Unión Europea como tal y que, por ello, obliga a todos los Estados miembros; no obstante, hay que advertir que España ha sido uno de los primeros países en firmarla y asumirla (entró en vigor el 3 de mayo de 2008), lo que está implicando una revisión de toda la normativa vigente que puede entrar en contradicción con los principios de esta Convención que reseñamos.

Evolución de la realidad social y educativa

Llegamos ya a la segunda década del siglo XXI y evolucionamos, progresivamente, hacia un modelo de educación inclusiva que, como antes señalé, dirige sus esfuerzos a conseguir que el sistema educativo y, por lo tanto, cada centro docente, disponga de los recursos de todo tipo adecuados para atender al conjunto de la población que atiende, con toda su diversidad. La convivencia en la diversidad es un reto que tiene planteado la educación, de cara a alcanzar una sociedad inclusiva, consecuenta con la democracia como régimen social y de gobierno.

Evolución de la sociedad

Desde 1970, año que tomamos como referencia para comenzar este breve recorrido, la sociedad española se ha transformado profundamente, tanto en sus modos de gobierno, como en la estructura del Estado y, por lo tanto, en todo lo relacionado con el modelo de sociedad y de convivencia. Se ha pasado de una dictadura a una democracia y de un Estado centralizado a un Estado de autonomías, en el que estas disponen de un amplio margen de gobierno; si nos referimos a la educación, como antes apuntamos, ellas son las responsables de aplicar el sistema educativo general a sus territorios respectivos, respetando los marcos comunes establecidos para el conjunto del Estado, que garantizan la igualdad de oportunidades, la calidad de la educación y la homologación de titulaciones de todos los ciudadanos, sea cual fuere la Comunidad en la que residan.

Además de estos cambios importantes en España, hay que señalar los generales a nivel internacional, que nos afectan como al resto del mundo, cada día más global y, por ello, también más igual en muchas cuestiones relativas al desarrollo vital de los ya ciudadanos del mundo.

El acceso generalizado a la información y al conocimiento; la movilidad entre los habitantes de unos y otros países ya no limitada por la cercanía, sino facilitada por los medios de transporte al alcance de la mayoría; los avances tecnológicos, especialmente relacionados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación y, como deriva de estas circunstancias, los cambios acelerados en los modelos sociales y de convivencia, en las formas de vida, en las costumbres..., constituyen ya

El avance que se ha producido en las últimas décadas supone una firme esperanza en que se llegue a alcanzar esa inclusión universal, educativa y social, a la que se aspira desde todas las organizaciones internacionales.

lo habitual en los modos de vida de muchos países en cualquiera de los continentes del mundo. Virtual o presencialmente, estamos en contacto personas diferentes (en ideas, tradiciones, religiones, etnias, intereses, capacidades, talentos, etc.) de forma casi permanente. Esta realidad ha contribuido con fuerza a que la educación deba cambiar en sus planteamientos básicos, pues resulta inadmisibile separar a los alumnos y alumnas por sus diferencias, en el momento de su escolarización, cuando la realidad en la que viven obliga a que se conozcan y se valoren día a día, en todos los órdenes de las actuaciones que llevan a cabo. Resulta absolutamente anacrónico, como digo, que los niños y las niñas que viven juntos en el barrio, en el parque, en sus casas..., tengan que separarse para recibir una educación que pretende prepararlos para la vida. ¿Para qué vida?, habría que preguntarse ante determinados modelos educativos que mantienen el paralelismo o la segregación en las escuelas. Este razonamiento es perfectamente válido para el alumnado con necesidades educativas especiales, sin duda. Entiendo que, poco a poco, se irán superando las barreras de conocimiento y de dominio técnico que impiden que todos ellos asistan a una escuela inclusiva. Pero el avance que se ha producido en las últimas décadas, impensable en los años 70 pero conseguido en el 2010, supone una firme esperanza en que se llegue a alcanzar esa inclusión universal, educativa y social, a la que se aspira desde todas las organizaciones internacionales.

La actualidad y la urgencia de generalizar el modelo de educación inclusiva se hace patente, simplemente a través de estos razonamientos de puro sentido común, a la vista de las circunstancias sociales evidentes para todos.

Evolución de la educación

Como decimos, a la par que cambia la sociedad, se modifica la realidad educativa. Y las modificaciones y avances que se han producido en la educación, apoyan la posibilidad de que la inclusión educativa se convierta en un hecho en los centros docentes. Sin pretender considerar exhaustivamente las condiciones que se han dado para posibilitar el cambio de modelo, sí enumero a continuación algunas de las que han contribuido de manera más decisiva a ello:

- La concepción de la discapacidad y de los trastornos del desarrollo ha evolucionado, por lo que ahora no se da tanta importancia a lo genético y el déficit, sino que se pone el énfasis en las capacidades existentes y las necesidades educativas que se deben atender en el sujeto.
- Los métodos y procedimientos de evaluación psicopedagógica se relacionan directamente con las posibilidades de aprendizaje, sirviendo de orientación al profesorado, para decidir cómo abordar la educación de cada persona en particular.

Los avances en la concepción de la discapacidad, en los métodos de evaluación psicopedagógica, en las técnicas de diagnóstico abren la posibilidad de que la inclusión educativa se convierta en un hecho en los centros docentes.

- Las técnicas de diagnóstico pretenden evitar, en estos momentos, la asignación de “etiquetas”, que suponen, en todos los casos, limitaciones para el progreso del alumno.
- La formación del profesorado y de otros profesionales relacionados con la educación se ha elevado en las últimas décadas, lo que permite responder de mejor manera a las necesidades de cada alumno, sean del tipo que fueren, en la escuela ordinaria.
- Las fronteras entre “normalidad” y “deficiencia” se han cuestionado fuertemente desde diferentes enfoques.
- Las escuelas de carácter diferenciado no favorecen la posterior incorporación a la sociedad de los sujetos educados en ellas, ya que la sociedad difícilmente admite a quienes no conoce. Además, en los casos de personas con algún tipo de discapacidad, estas escuelas suelen bajar las expectativas hacia ellas, lo cual deriva en una formación menos exigente y con peores resultados. Del mismo modo, la socialización y el desarrollo afectivo se ven limitados a un grupo de personas que no es representativo de la sociedad en general, lo que también dificultará, después, su inserción laboral y social.
- El profesorado de “educación especial” en centros específicos, corre el riesgo de perder la referencia del entorno real en el que, luego, sus alumnos deben desarrollar la vida y el trabajo.
- Los centros de educación especial —en general y con excepciones concretas de situaciones muy específicas—, no han demostrado ser más eficaces que los ordinarios, ya que el nivel de aprendizaje es equivalente en ambos, mientras que los aspectos sociales y afectivos evolucionan mejor en la escuela ordinaria.
- Los agrupamientos “homogéneos” no facilitan el aprendizaje de los diferentes, por lo que resulta de gran utilidad y eficacia que el alumnado que se educa en un grupo sea diferente en sus características personales: es el mejor modo de favorecer los intercambios y los aprendizajes diversificados. En este sentido, hay que defender los agrupamientos flexibles del alumnado, a nivel de centro y de aula. En ambos casos, es una opción que permite atender de modo adecuado a todos y a cada uno de los alumnos.
- La educación y, por lo tanto, las escuelas y las aulas ordinarias, han cambiado y mejorado de forma significativa en los últimos años, tanto en sus modelos organizativos, como en los planteamientos didácticos, existencia y utilización de recursos (comunes y especializados), incorporación de profesorado experto en distintas modalidades de apoyo, incorporación de otro personal complementario (ayudantes técnicos sanitarios, médicos, monitores diversos, ayudantes técnicos

educativos, etc.). Todo ello permite ofrecer una mejor respuesta educativa hacia toda la población escolar, sean cuales fueren sus peculiaridades individuales o de grupo.

- En todas las situaciones, y como síntesis final, la segregación, la separación..., en ningún caso favorece la inclusión, ni en la escuela ni en la sociedad.

Algunos datos de interés

Como muestra del camino recorrido desde la educación especial hacia la inclusión educativa, recojo a continuación algunos datos² publicados en los *Informes sobre el Estado y situación del sistema educativo*, elaborados por el Consejo Escolar del Estado a lo largo de los cursos transcurridos desde su creación, si bien no se plasman del mismo modo en todos los documentos, por lo que resulta difícil realizar un estudio comparativo con información equivalente. Por eso, sólo voy a destacar que durante el curso 1986-87 aparecen datos estadísticos sobre los “alumnos minusválidos”, considerando la existencia de 17.770 comprendidos entre las edades de 2 y 5 años, 53.900 entre 6 y 13 años y 19.600, entre 14 y 18 años. En total, resultan censados 91.270 alumnos. Es decir, que en la etapa de educación obligatoria (EGB) había 53.900 alumnos con algún tipo de discapacidad. Se destaca que, de todos ellos, el 70% pueden seguir un programa educativo en régimen de integración en la escuela ordinaria. Sin embargo, cuando se citan, por un lado, las unidades disponibles en centros de educación especial, estas son 1323, y las unidades en centros de EGB, se cifran en 1727. Si hacemos un cálculo medio de 10 alumnos por aula, todas las unidades existentes llegarían a cubrir la escolarización de 30.500 alumnos. Quedaba mucho camino por recorrer, sin duda alguna, aunque se transitaba por una ruta correcta de trabajo y de educación.

En el Informe emitido sobre el curso escolar 1990-91, recién publicada la LOGSE y afianzado el programa de integración educativa, como ya queda comentado, se destaca que el tratamiento del alumnado con necesidades educativas especiales se aborda dentro del apartado general: “Compensación de desigualdades en educación”, y los datos que se facilitan se refieren a los puestos escolares integrados, que se concretan en 19.936, ubicados en 897 centros públicos y 116 centros concertados.

Situándonos en el momento actual, podemos comprobar cómo ha cambiado la realidad educativa del alumnado con necesidades educativas especiales. A continuación reproduzco los datos aparecidos en el *Informe sobre el Estado y situación del sistema educativo*, publicado por el Consejo Escolar del Estado en el presente año y cuya información se refiere al curso 2009-2010:

² No se dispone de datos homogéneos para poder realizar una comparación efectiva entre unos cursos y otros, relativos al alumnado con necesidades educativas especiales que se encontraba “integrado” en centros ordinarios o que llevaba a cabo su formación en centros de educación especial.

CUADRO II.6.1. ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES POR TITULARIDAD DE CENTRO. CURSO 2009/2010

	Todos los centros	Centros públicos	Centros privados
TOTAL	141.865	98.247	38.774
EDUCACIÓN ESPECIAL ESPECÍFICA	30.675	16.943	13.732
ALUMNADO INTEGRADO EN CENTROS ORDINARIOS	111.190	81.304	25.042
E. Infantil	14.494	10.960	2.912
E. Primaria	54.080	41.386	10.498
ESO	35.016	24.349	9.307
Bachillerato	1.521	735	225
Ciclos formativos de FP	1.394	1.095	299
Programas Cualificación	2.308	1.838	470
Programas de Cualificación Profesional Inicial	2.377	941	1.331

Fuente: *Estadística de las Enseñanzas no universitarias*. Ministerio de Educación

En el curso 2009/2010 el alumnado con necesidades educativas especiales que estudia en centros inclusivos es el 78,38 %, mientras que todavía queda el 21,62% escolarizado en centros específicos.

Estas cifras suponen que el alumnado con necesidades educativas especiales que estudia en centros inclusivos es el 78,38 %, mientras que todavía queda el 21,62% escolarizado en centros específicos.

Cabría preguntarse, además, qué ocurre con los 19.064 alumnos que se “pierden” en el paso de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria, dado que esta segunda etapa, como bien indica su nombre, sigue siendo obligatoria y, por lo tanto, todo el alumnado debe seguir escolarizado. ¿Es que regresan a los centros específicos de educación especial, después de haber cursado una educación inclusiva perfectamente atendidos? Pues creo que sí. Que no están en casa, sino que vuelven a la educación especial tradicional.

Y un segundo dato importante para la reflexión es la pérdida de 33.495 alumnos en el paso de la Educación Secundaria Obligatoria al Bachillerato, cuando nos consta que este número de alumnos no se encuentra todo en las categorías de discapacidad intelectual o plurideficiencias, lo cual podría justificar en parte su incorporación a otros programas. Incluyendo los alumnos y alumnas que cursan otro tipo de estudios posteriores a la ESO, suman 7.600, lo cual implica que casi 27.000 alumnos no continúan estudio alguno, sino que previsiblemente se incorporan a algún tipo de trabajo, en el mejor de los casos.

Evidentemente, aún tenemos retos muy importantes ante nosotros en los que hay que seguir trabajando, para lograr esa sociedad inclusiva (De la Herrán e Izuzquiza, 2010) aún no alcanzada y es que, como queda patente, la educación todavía no ha dado la respuesta esperada en óptimas condiciones.

La educación inclusiva no se da espontáneamente sino que esa accesibilidad debe dirigirse al aprendizaje en plenitud de derechos y de igualdad de oportunidades con el resto de sus compañeros.

Situación actual: los retos pendientes

Con los datos en la mano, y no sólo con la teoría, se comprueba el avance significativo experimentado en España en las últimas décadas, sin duda alguna. Pero estoy segura de que todos pensamos que, en la práctica y en la realidad que nos rodea, sigue quedando mucho camino por recorrer. La educación inclusiva no se da espontáneamente por el hecho de que el niño tenga acceso abierto a la escuela ordinaria, sino que esa accesibilidad debe dirigirse al aprendizaje en plenitud de derechos y de igualdad de oportunidades con el resto de sus compañeros. Y para lograrlo, todavía nos falta compromiso generalizado y preparación en el conjunto del sistema educativo.

Desde un punto de vista absolutamente personal, y sin enumerar múltiples y detallados aspectos que se podrían recoger en los que es preciso mejorar, me centraré en los retos que me parecen más importantes para lograr la educación inclusiva plena, adoptada por el conjunto del sistema y de las instituciones y administraciones responsables del mismo. Algunos de los retos dependen de la Administración, es cierto, pero otros sólo están pendientes de aplicación en los centros docentes, pues son eminentemente de carácter técnico-pedagógico.

Garantía de la escolarización continuada en un modelo inclusivo/a

Comienzo retomando la reflexión del punto anterior, relacionada con los datos relativos al paso del alumnado de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria, dos fases de un mismo proceso educativo que abarca a toda la población en edades comprendidas entre los 6 y los 16/18 años, o incluso más cuando el alumno presenta necesidades educativas especiales. Si la educación es obligatoria y un niño o niña comienza su escolaridad en una escuela inclusiva, hay que garantizarle que finalizará estas etapas educativas en la misma modalidad. Resulta incomprensible que un alumno que avanza adecuadamente, en función de sus posibilidades, en un centro ordinario (aprende, mantiene buenas relaciones con los compañeros, se desarrolla afectivamente de modo equilibrado...), al llegar a la Educación Secundaria Obligatoria (es decir, en el paso del Colegio de Primaria a Instituto de Secundaria) lo reenvíen a un centro específico de educación especial. ¿Qué ha cambiado en el alumno durante los tres meses de verano? Nada. Lo que cambia es el modelo de centro, el modelo educativo que no asume la educación inclusiva, es decir, que no se considera preparado para atender apropiadamente al alumnado con determinadas características o que no dispone de los recursos para ello. Esa es la modificación imprescindible para que un centro evolucione desde la integración del alumnado a la educación inclusiva: su organización, su modelo de diseño curricular, su filosofía educativa, sus relaciones con el contexto y las familias... Todo debe adecuarse para que sea posible atender al conjunto del alumnado que comenzó con una modalidad y no puede, a mitad de camino, pasar a otra. La incomprensión de las familias ante esta situación y el choque emocional que produce

en la persona (en el alumno), resultan inadmisibles para la Administración y para los profesionales de la educación. Creo que este es un primer reto que debe conseguirse: la garantía de un modelo inclusivo de educación para todo el alumnado que ha comenzado en él y que debe terminar en el mismo. Quedan todavía zonas amplias en determinadas Comunidades Autónomas donde no se respeta este derecho básico de la persona, en lo que se refiere a su educación en igualdad de oportunidades con el resto de la población y creo que es lo primero que se debe conseguir, para continuar hablando de otros retos importantes.

Es necesario garantizar la escolarización continuada en un modelo inclusivo y que el alumno con necesidades educativas especiales sea atendido de forma equilibrada en los centros públicos y en los privados concertados.

Equilibrio de la escolarización en los distintos tipos de centro

Como se observa en el cuadro II.6.1 reproducido en páginas anteriores, hay un desequilibrio manifiesto entre el alumnado con necesidades educativas especiales atendido en los centros públicos y en los privados concertados (en su amplia mayoría, entiendo). Salvando las cifras de alumnado que cursa los Programas de Cualificación Profesional Inicial, que supera en 400 alumnos la escolarización en la enseñanza privada sobre la pública, el resto es atendido mayoritariamente en la escuela pública, con diferencias difícilmente comprensibles. Creo que es necesario el equilibrio en la escolaridad, para favorecer una mejor calidad en la educación inclusiva, es decir, en la calidad educativa que debe prestarse a los alumnos y en la socialización adecuada de los mismos.

El diseño universal y los ajustes razonables

Continúo con dos exigencias de la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad (diciembre 2006), que aparecen en su artículo 2 y que deben implementarse ya en lo concerniente a la educación. Me refiero al diseño universal y los ajustes razonables.

La Convención define el diseño universal como el “*diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado*”. Como se comprueba, este concepto es válido para las personas con discapacidad, pero también para el resto, pues son múltiples las circunstancias en que cualquiera nos podemos encontrar temporalmente y que hacen preciso que todo nuestro entorno esté pensado para resultar accesible en diversidad de circunstancias. Por otra parte, se definen los ajustes razonables como:

modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, 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.

El modelo de educación inclusiva supone una calidad educativa mejor para todos: de lo contrario no debería asumirse ni generalizarse, sino que habría que buscar otras alternativas más deseables.

Como es obvio, un derecho humano fundamental es el de la educación, por lo que nos obliga directamente a realizarlos en su ámbito de desarrollo; mucho más si nos centramos en las etapas de educación obligatoria. Una pequeña adaptación curricular, una disposición del aula determinada, la utilización de recursos didácticos específicos y adecuados, la modificación o diversificación de los tipos de actividades, la aplicación de métodos variados que apoyen los diferentes estilos de aprendizaje, la evaluación continua y personalizada..., son ajustes perfectamente asumibles en un centro ordinario y facilitan la accesibilidad al currículum del conjunto del alumnado, no sólo de las personas con discapacidad.

Como siempre, hay que recordar que muchas de las exigencias o modelos de actuación que se solicitan para las personas con discapacidad resultan positivos y útiles para todas las personas, también para todos los estudiantes. El modelo de educación inclusiva supone una calidad educativa mejor para todos: de lo contrario no debería asumirse ni generalizarse, sino que habría que buscar otras alternativas más deseables.

El diseño universal para el aprendizaje

Dando un paso más, hay que reconocer que será necesario aplicar el concepto de diseño universal al aprendizaje, para que este resulte accesible a todo el alumnado, lógicamente. La inclusión educativa tiene lugar mediante la implementación de un diseño curricular y una organización escolar que permitan el aprendizaje de toda la población. De lo contrario, no estaremos hablando ni de integración ni de inclusión educativa, sino solamente de la referida a la entrada en el edificio..., no se sabe bien para qué, quizá sólo para conformar las conciencias de un modelo de sociedad que no se enfrenta con su realidad en profundidad.

El Diseño Universal para el Aprendizaje, DUA (Cast, 2008), trabajado en la Universidad de Carolina del Norte desde los años 80, que trasladó los principios del diseño universal de carácter general al currículum, intentando que este no resulte “discapacitante” ni por sus contenidos, ni por sus metodologías ni por la inadecuación a las personas a las que se dirige, establece tres principios que ya se deberían incorporar a nuestros centros: proporcionar múltiples medios de representación, proporcionar múltiples medios de acción y de expresión y proporcionar múltiples medios de motivación y compromiso.

El DUA y, sobre todo, la Guía para su aplicación, compilada por Rose y Wasson, ofrece alternativas variadas para la aplicación de estos principios, con numerosas pautas de acción y ejemplos válidos para diferentes contextos. Creo que ya va siendo hora de que algo de lo inventado se vaya incorporando a la realidad de los centros y de las aulas. No es tan difícil como para que no se generalice con mayor celeridad, dado que, en muchos casos, no requiere más que la matización del quehacer diario o la ampliación

de determinadas actividades. Insisto: no es tan difícil. Es una cuestión de compromiso profesional docente.

Un currículum rígido condena a la exclusión de numerosa población, no sólo de la que presenta necesidades educativas especiales, y eso hay que corregirlo de inmediato en la educación obligatoria de una sociedad democrática.

En esta misma línea de razonamiento, hay que abogar por un currículum con una estructura que permita el acceso generalizado de los alumnos y alumnas, que se ajuste a los diferentes estilos de aprendizaje, que enfatice las competencias y los conocimientos realmente relevantes, que sea flexible para responder a las necesidades de cada estudiante, que establezca unos niveles básicos a los que todas las personas puedan acceder... Son cuestiones, todas ellas, que se pueden tener en cuenta en el momento de elaborar una propuesta curricular en el centro o una programación de área o aula. Un currículum rígido condena a la exclusión de numerosa población, no sólo de la que presenta necesidades educativas especiales, y eso hay que corregirlo de inmediato en la educación obligatoria de una sociedad democrática.

Otras medidas pendientes

Recogiendo propuestas realizadas desde diferentes ámbitos, que ahora se están incluyendo en el reciente programa para la reactivación de la educación inclusiva, impulsado —como ya comentamos— por el Ministerio de Educación para trabajar conjuntamente con las Comunidades Autónomas, hay que destacar algunas especialmente importantes para lograr, cuanto antes, la generalización de la educación inclusiva como modelo adecuado para una sociedad democrática. Entre ellas, me parecen significativas para su aplicación inmediata:

- Transformación de los centros de educación especial en centros de asesoramiento, apoyo especializado y recursos, dirigidos a la adecuada atención educativa del conjunto del alumnado.
- Incorporación del profesorado de apoyo y de los orientadores necesarios en los centros ordinarios, que haga realidad la atención educativa de calidad al conjunto del alumnado escolarizado.
- Asunción de la autonomía de los centros, por parte de sus profesionales y de toda la comunidad educativa, para elaborar diseños curriculares universales y establecer normas organizativas que permitan y favorezcan la educación inclusiva.
- Mantenimiento de programas de actualización y perfeccionamiento para directivos, inspectores de educación, profesorado y otros profesionales de la educación, que promuevan la incorporación de los últimos avances profesionales a los centros.
- Promoción de las medidas de apoyo pertinentes para que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda continuar su formación en los niveles de educación no obligatorios y universitarios.

- Establecimiento de la educación a lo largo de la vida para las personas con discapacidad, incorporando a este proceso a los centros de educación de personas adultas, dependientes de la Administración educativa.
- Organización de cauces de colaboración entre las distintas Administraciones, que faciliten las gestiones y la atención a las personas con discapacidad.
- Evaluación de la educación inclusiva en todos los órdenes de actuación, especialmente en los referidos a la educación institucional y a los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera que se ofrezcan propuestas de mejora permanentes para la misma.
- Estímulo para la participación de la comunidad escolar en los centros, en orden a conseguir las comunidades de aprendizaje que deben constituir las instituciones educativas de cualquier nivel.
- Incorporación generalizada de las asociaciones y de las propias personas con discapacidad a los ámbitos de decisión relacionados con las medidas, de todo tipo, que se adopten para su atención.

Educación inclusiva, educación democrática

Después de este recorrido por las últimas décadas “educativas” y de las reflexiones y propuestas recogidas en los párrafos anteriores, creo que no exagero nada si afirmo el modelo de educación adecuado en una sociedad democrática responde completamente al de la educación inclusiva, debido, sin duda, a los principios y filosofía que caracterizan la democracia: el respeto a la diferencia, la valoración de la misma como riqueza común, la necesidad de participación del conjunto de la población en las decisiones de gobierno a través de los procedimientos establecidos, la consideración de las aportaciones de todos los ciudadanos como valiosas para la toma de decisiones acertada, la práctica de la igualdad de derechos y de oportunidades..., es decir, una sociedad que, como requiere de la participación de todos, debe formarlos para que puedan ejercer sus derechos en todos los ámbitos de la vida y para que, aportando sus valores personales, haga posible avanzar en el camino de mejora social permanente.

El modelo de educación adecuado en una sociedad democrática responde al de la educación inclusiva debido a los principios y filosofía que caracterizan a la democracia y que hacen posible avanzar en la mejora social permanente.

Por ello, parece de sentido común que las personas diferentes tendrán que convivir en la diversidad de modo positivo y favorable; y para que esta situación se produzca, también parece apropiado que todas se conozcan, se respeten, se valoren... La consecuencia lógica es que si el proceso educativo tiene lugar en centros donde se eduquen juntas y con igualdad de oportunidades, la población no será diferenciada ni marginada por razones de sexo, de capacidad o de talento, de etnia, de religión..., o de otras circunstancias que singularizan al individuo y que constituyen la alta riqueza que se puede disfrutar en democracia. Si la escolarización (especialmente en las etapas de educación obligatoria)

se realiza en formas paralelas, separando a unos sujetos de otros, difícilmente se conocerán y se valorarán; no hay que pedir objetivos inalcanzables sin poner los medios apropiados para conseguirlos. Cualquier resultado es consecuencia de un proceso, por lo que las opciones tomadas en educación serán decisivas para lograr uno u otro modelo de sociedad. No obstante, dado que el modelo social elegido es el democrático, no debería estar en cuestión el modelo educativo coherente con el fin pretendido, aunque a veces nos parezca que determinadas decisiones no sean las más coherentes para conseguirlo.

El mantener centros diferenciados por diversas razones no colabora en absoluto a alcanzar esa sociedad en la que todos dispongan de las mismas oportunidades de educación ni tengan, después, iguales posibilidades de participar socialmente, por mucho que se afirme lo contrario. Las discriminaciones que siguen existiendo hacia las mujeres en el terreno laboral o social, las que se producen hacia las personas con discapacidad o las que se generan por cualquier otra circunstancia, continúan permaneciendo, en buena parte aunque no solamente, por la educación “diferenciada” o escolarización paralela que se mantiene en algunas situaciones.

Para finalizar, voy a enumerar, sin ánimo de exhaustividad y sólo con la intención de corroborar todo lo defendido anteriormente, algunas de las normas de carácter internacional, que recomiendan la educación inclusiva como necesaria para la justicia social y democrática, e importantes para reconocer que este modelo no es un capricho de un sector de profesionales de la educación, sino un modelo aceptado y adoptado globalmente por los organismos internacionales. Sirvan como ejemplo: *Declaración de los derechos del niño* (1959); *Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial* (1963); *Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales* (1976); *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño* (1990); *Declaración mundial sobre educación para todos* (1990); *Declaración de Salamanca* (1994); *Conferencia Mundial sobre la Mujer* (1995); *Informe Delors* (1996); *Marco de Acción de Dakar* (2000); *Convención internacional de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad* (2006); *Conferencia Internacional “La educación inclusiva: vía para favorecer la cohesión social”* (Madrid, 2010) o la *Declaración de la XX Cumbre Iberoamericana “Mar de Plata”* (2010). Centrándonos en la Unión Europea, destaco: La *Carta social europea* (1996); La *Carta de Luxemburgo* (1996); La *Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea* (2000); La *Resolución Hacia una Europa sin barreras para las personas con discapacidad* (2001); La *Declaración de Madrid* (2002) o el *Dictamen del Comité Económico y Social Europeo* (CESE): “*Educación para la inclusión: un instrumento de lucha contra la pobreza y la exclusión social*” (2010).

Normas tenemos ya suficientes. Experiencias positivas, también. Sólo falta seguir avanzando en el camino comenzado, sin retroceder en lo conseguido para que, a no mucho tardar, sea realidad una sociedad democrática. Inclusiva, al fin.

Normas tenemos ya suficientes, nacionales e internacionales. Experiencias positivas, también. Sólo falta seguir avanzando en el camino comenzado, sin retroceder en

lo conseguido, para que, a no mucho tardar, sea realidad una sociedad democrática —inclusiva, al fin— convencidos de que la vía para alcanzarla es un modelo educativo coherente con los principios de convivencia que en ella se defienden, es decir, una educación inclusiva como camino para lograr una escuela de calidad para todos ■

Referencias bibliográficas

CABRA DE LUNA, M.A. y CASANOVA, M.A. (coords.) (2009): *Educación y personas con discapacidad: presente y futuro*. Madrid: Fundación ONCE. www.fundaciononce.org

CASANOVA, M.A. (2011): *Educación Inclusiva: Un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.

CAST (Center for Applied Special Technology) (2008): *Universal design for learning (UDL)*. www.cast.org, www.udleditions.cast.org

HERRÁN, A. de la e IZUZQUIZA, M.D. (coords.) (2010): *Discapacidad intelectual en la empresa. Las claves del éxito*. Madrid: Pirámide.

QUEROL, J.M. y REYZÁBAL, M.V. (2008): *La mirada del otro. Textos para trabajar la interculturalidad y la diferencia de género*. Madrid: La Muralla.

UNESCO (2004): *Temario abierto sobre educación inclusiva*. Santiago de Chile. Edición de Rosa Blanco. www.unesdoc.unesco.org

Breve currículum

M^a Antonia Casanova Rodríguez ha desempeñado diferentes puestos en la Administración educativa, destacando el de Subdirectora general de educación especial y atención a la diversidad (Ministerio de Educación) y Directora general de promoción educativa (Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid). Ha ejercido la profesión de inspectora de educación en Barcelona y Murcia, y de inspectora central en el Ministerio de Educación. En la actualidad colabora con la Universidad Camilo José Cela de Madrid y es Directora de formación del Instituto Superior de Promoción Educativa.

Participa en cursos y congresos nacionales e internacionales y posee numerosas publicaciones, entre las que destacan: *Manual de evaluación educativa*, *Evaluación y calidad de centros educativos*, *Diseño curricular e innovación educativa* o *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*.