

Educación y Personas con Discapacidad: Presente y Futuro

MARÍA ANTONIA CASANOVA RODRÍGUEZ
MIGUEL ÁNGEL CABRA DE LUNA
(Coordinadores)

CARMEN MAESTRO MARTÍN

Prólogo

MIGUEL CARBALLEDA PIÑEIRO

Presentación

MIGUEL ÁNGEL CABRA DE LUNA • ISABEL VERA RENDÓN • CARLA BONINO COVAS
MARÍA ANTONIA CASANOVA RODRÍGUEZ • JØRGEN GREVE • CARLOS LEMA AÑÓN
GERARDO ECHEITA SARRIONANDIA • MIGUEL ÁNGEL VERDUGO ALONSO
CECILIA SIMÓN RUEDA • FRANCISCA GONZÁLEZ GIL
MARTA SANDOVAL MENA • ISABEL CALVO ÁLVAREZ • MAURICIO LÓPEZ CRUZ
AMANDO VEGA FUENTE • MANUEL LÓPEZ TORRIJO • FÉLIX ROZALÉN CULEBRAS
CARLOS GIMENO GURPEGUI • M^a LUZ SANZ ESCUDERO
JORGE CALERO MARTÍNEZ • MARCOS FERNÁNDEZ GUTIÉRREZ

(Autores)



Fundación ONCE

para la cooperación e integración social
de personas con discapacidad

Educación y Personas con Discapacidad: Presente y Futuro

MARÍA ANTONIA CASANOVA RODRÍGUEZ
MIGUEL ÁNGEL CABRA DE LUNA
(Coordinadores)

CARMEN MAESTRO MARTÍN
Prólogo
MIGUEL CARBALLEDA PIÑEIRO
Presentación

MIGUEL ÁNGEL CABRA DE LUNA • ISABEL VERA RENDÓN • CARLA BONINO COVAS
MARÍA ANTONIA CASANOVA RODRÍGUEZ • JØRGEN GREVE • CARLOS LEMA AÑÓN
GERARDO ECHEITA SARRIONANDIA • MIGUEL ÁNGEL VERDUGO ALONSO
CECILIA SIMÓN RUEDA • FRANCISCA GONZÁLEZ GIL
MARTA SANDOVAL MENA • ISABEL CALVO ÁLVAREZ • MAURICIO LÓPEZ CRUZ
AMANDO VEGA FUENTE • MANUEL LÓPEZ TORRIJO • FÉLIX ROZALÉN CULEBRAS
CARLOS GIMENO GURPEGUI • M^a LUZ SANZ ESCUDERO
JORGE CALERO MARTÍNEZ • MARCOS FERNÁNDEZ GUTIÉRREZ
(Autores)



Fundación ONCE
para la cooperación e integración social
de personas con discapacidad

Edita: Fundación Once
Deposito Legal: M-8612-2009
I.S.B.N.: 84-88934-36-X
Imprime: Industrias Gráficas Afanias

Índice

Prólogo	5
<i>Carmen Maestro Martín, Presidenta del Consejo Escolar del Estado</i>	
Presentación	8
<i>Miguel Carballada Piñeiro, Presidente de la ONCE y su Fundación</i>	
1. El punto de partida: el Seminario de Reflexión: “Educación y Personas con Discapacidad: Presente y Futuro”	10
<i>Miguel Ángel Cabra de Luna, Director de Relaciones Sociales e Internacionales y Planes Estratégicos de la Fundación ONCE</i>	
2. La educación de las personas con discapacidad: estado de situación y problemática específica	16
<i>Miguel Ángel Cabra de Luna, Isabel Vera Rendón, Carla Bonino Covas, Fundación ONCE. María Antonia Casanova Rodríguez, Inspectora Central de Educación. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte</i>	
3. La inclusión educativa en Europa. Líneas de actuación de la Agencia Europea para el Desarrollo en Necesidades Educativas Especiales.	26
<i>Jørgen Greve, Presidente de la Agencia Europea para el Desarrollo en Necesidades Educativas Especiales</i>	
4. El impacto en la educación de la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	31
<i>Carlos Lema Añón, Universidad Carlos III de Madrid</i>	
5. La opinión de las organizaciones de personas con discapacidad sobre el proceso de inclusión educativa en España	66
<i>Gerardo Echeita Sarrionandia, Universidad Autónoma de Madrid. Miguel Ángel Verdugo Alonso, Universidad de Salamanca. Cecilia Simón Rueda, Universidad Autónoma de Madrid. Francisca González Gil, Universidad de Salamanca. Marta Sandoval Mena, Universidad Autónoma de Madrid. Isabel Calvo Álvarez, Universidad de Salamanca. Mauricio López Cruz, Universidad Autónoma de Madrid.</i>	
6. Hace falta un pueblo entero para educar a un niño o cómo superar la banalidad de la exclusión.	96
<i>Amando Vega Fuente, Universidad del País Vasco. Manuel López Torrijo, Universidad de Valencia.</i>	
7. El modelo de orientación educativa y profesional: modelo en el que se sustenta la respuesta a la diversidad en Castilla-La Mancha.	138
<i>Félix Rozalén Culebras, Ex - Jefe de Servicio de Igualdad y Calidad, Dirección General de Política Educativa, Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha. Actual Asesor del Servicio de Inspección de la Delegación Provincial de Cuenca.</i>	

8. Organización y diseño curricular para la educación inclusiva	166
<i>María Antonia Casanova Rodríguez, Inspectora Central de Educación. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.</i>	
9. Recursos didácticos específicos para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales.	191
<i>Carlos Gimeno Gurpegui, Director del Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra.</i>	
10. La educación: labor compartida entre la familia y el centro escolar.	229
<i>M^a Luz Sanz Escudero, Presidenta de la Confederación Española de Familias de Personas Sordas-FIAPAS, Vicepresidenta del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad-CERMI, Presidenta de la Comisión de Educación y Cultura del CERMI, Vicepresidenta 2^a del Foro para la Atención Educativa a Personas con Discapacidad, y Representante del CERMI en el Consejo Escolar del Estado.</i>	
11. Programas de gasto destinado a la educación inclusiva de personas con discapacidad: descripción y estimación del coste de nuevas medidas.	237
<i>Jorge Calero Martínez, Universidad de Barcelona.</i> <i>Marcos Fernández Guitérrez, Universidad de Cantabria.</i>	
12. Propuestas de acción para un Plan de Reactivación de la inclusión educativa: las Administraciones y los centros educativos.	266
<i>María Antonia Casanova Rodríguez; Inspectora Central de Educación. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.</i>	

ANEXOS

Anexo I: Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales.	272
Anexo II: Declaración de Madrid. "No discriminación más acción positiva es igual a inclusión social".	293
Anexo III: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Artículos 71-75.	302
Anexo IV: Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Preámbulo y Artículo 24. Educación.	305
Anexo V: Declaración de Lisboa. Las opiniones de los jóvenes sobre Inclusión Educativa.	310

PRÓLOGO

Es una gran satisfacción para mí poder compartir un espacio de reflexión acerca de uno de los grandes retos de nuestro sistema educativo, como es el lograr una educación de calidad, preocupada por obtener los mejores resultados individuales y sociales, abierta a las necesidades formativas cada vez más exigentes que plantea nuestra sociedad, y que pretende, al mismo tiempo, ofrecer una igualdad efectiva de oportunidades educativas a todos los alumnos, sin excepciones.

La legislación educativa española, recoge la inclusión y la atención a la diversidad como pauta de actuación en el sistema educativo. Así, todo alumno o alumna con posibilidades de responder a las exigencias del sistema, con las adecuaciones de todo tipo que sean necesarias, debe estar escolarizado en la escuela ordinaria y disponer de las facilidades necesarias para continuar estudios postobligatorios. En este sentido, hay que destacar que en el pasado curso solamente el 9% de los alumnos con discapacidad llegaron a la educación superior.

Favorecer la inclusión implica tres grandes retos. En primer lugar, la *no discriminación*, en segundo la *accesibilidad universal* y, finalmente, las medidas de *acción positiva*. Si hacemos un rápido repaso por cada uno de estos pilares, probablemente estemos de acuerdo en que se ha avanzado bastante en el primero, pero no así en los otros dos¹.

Promover la inclusión supondría avanzar en varios frentes. Antes que nada se hace preciso prestar mucho más apoyo y formación a las familias en su labor educadora. Por otra parte, es necesario coordinar las políticas de familia, de juventud, de supervisión de los medios de comunicación y de escolaridad para poner todas ellas al servicio de los mismos objetivos. Todo ello implica, como propone Elena Martín², disponer de estructuras de coordinación y un marco teórico potente que guíe la intervención.

Centrándonos en las instituciones escolares, los centros docentes deben incorporar la actividad de nuevas figuras, ya que se les están haciendo nuevas demandas y hay que prestar especial atención a determinados colectivos que hasta el momento no cuentan con un modelo de intervención acordado ni previsto en el ámbito normativo.

A mi juicio, es imprescindible repensar la respuesta educativa que se está ofreciendo a determinados colectivos en los que no se pensó demasiado al elaborar las normas de integración y de atención a la diversidad. Estos grupos sociales exigen la coordinación de múltiples servicios, dependientes en muchos casos de distintas administraciones, sin cuya coordinación no es posible acertar en la respuesta. Se están poniendo en marcha interesantes

¹ Echeita y Verdugo. (Coords), (2004). *La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales diez años después. Valoración y Prospectiva*. Salamanca, publicaciones INICO.

² Elena Martín es profesora titular de la Universidad Autónoma de Madrid.

iniciativas, como las redes de colaboración entre profesionales en determinadas zonas de Barcelona (Bassedas, 2006)³, pero se trata de experiencias todavía poco extendidas que deberían impulsarse dentro del modelo de los proyectos educativos de ciudad (Coll, 2001).⁴

No obstante, no quisiera, al referirme a los nuevos retos, dar la imagen de que todo está hecho en el caso de colectivos que vienen recibiendo, desde hace tiempo, más atención por parte de las Administraciones. Si bien es cierto que se ha avanzado mucho en los últimos veinte años, sigue sin resolverse el problema que angustia a todos los padres y madres de este tipo de personas: ¿qué será de ellos cuando nosotros faltemos? ¿podrán llevar una vida adulta autónoma de calidad?

El sistema escolar garantiza la educación del alumnado con necesidades educativas especiales hasta los 21 años (Ley Orgánica 2/2006 de Educación, artículo 74), pero, durante la propia escolaridad y desde luego a partir de la edad en la que habitualmente abandonan los centros educativos, hay otras muchas necesidades que dependen ya de otras Administraciones, como Asuntos Sociales, Sanidad, Vivienda o Trabajo. Desde el año 1985, en que comenzó experimentalmente el programa de integración, se han hecho intentos de coordinar a todas estas instancias con el fin de que una madre o un padre pudiera tener un “guión” del recorrido por el que debieran transitar sus hijos. Desgraciadamente, no contamos todavía con un sistema social que garantice que también para estos ciudadanos estarán aseguradas todas las necesidades para el ejercicio de su autonomía.

Resulta igualmente de vital importancia realizar el salto de la integración a la inclusión (Echeita, 2006)⁵ y aceptar que este alumnado debe adquirir, como los demás, las competencias básicas y que no basta, por tanto, con que alcancen mayores grados de socialización, sino que deben desarrollar al máximo sus capacidades y alcanzar las competencias precisas para su incorporación al mundo laboral y social, dentro de sus posibilidades personales. Esto implica mejorar la oferta de formación profesional adaptada y de talleres laborales y exigirá, igualmente, que las universidades presten mucha más atención a las condiciones necesarias para hacer accesibles sus estudios.

Significaría, en último término, que existieran las condiciones para que todos estos estudiantes pudieran llevar a cabo su proyecto de vida independiente, porque estuviese claro de qué van a vivir, dónde van a vivir, quién les van a cuidar y cómo van a cubrir sus necesidades de relación.

³ Bassedas, E. (2006). La colaboració de professionals a l'entorn de l'alumnat amb discapacitat. Un camí cap a l'escola inclusiva. <http://www.xtec.es/sgfp/licencies/200405/memories/979m.pdf>

⁴ COLL, C. (2001). *Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del forum universal de las culturas*. Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona, 5-6 de octubre de 2001.

⁵ Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid. Narcea.

El movimiento de escuelas inclusivas elaboró hace ya casi diez años un instrumento para evaluar las barreras de los centros escolares y los avances que se iban produciendo. Este instrumento permite a la comunidad escolar tomar conciencia de aspectos de la realidad que de otra forma podrían pasar desapercibidos. Elena Martín propone la elaboración de un instrumento semejante para valorar los avances en la inclusión de las ciudades, un Index de ciudades inclusivas. Actualmente, un porcentaje muy alto del espacio urbano sigue siendo inaccesible o difícilmente accesible para muchas personas con discapacidad.

La inclusión, a diferencia del enfoque de la integración, implica precisamente que desde el inicio de cualquier acción se diseña un espacio, un producto o un servicio pensando en que sea accesible para todos los ciudadanos. No se trata de diseñar para la mayoría y luego, si se ve necesario, adaptarlo para personas con otras necesidades, sino de tener en cuenta desde el principio la variedad de miembros del grupo social.

En el Seminario de Reflexión: “Educación y Personas con Discapacidad: Presente y Futuro”, y cuyas reflexiones se recogen en el texto que sigue, se trató la forma en que se escolarizan los alumnos con necesidades educativas especiales (un 80% acudió a la escuela pública y un 20% a la privada-concertada), las necesidades de formación específica del profesorado, los medios que avalen la adquisición de las competencias básicas por parte de este alumnado, con el objeto de garantizar su auténtica integración escolar y social, y las necesidades de revisión de un modelo con recursos insuficientes.

Del contenido de esta obra se destilan algunas propuestas de mejora razonadas y contundentes, que pueden elevarse a las Administraciones educativas. La próxima puesta en marcha por el Gobierno del *Plan de reactivación de la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales*, anunciado por la Ministra de Educación, Política Social y Deporte en junio de 2008, puede suponer una mejora efectiva que favorezca la plena autonomía de las personas con discapacidad y su acceso a empleos de calidad.

Asimismo, espero que la coordinación de medidas educativas y sociales, a las que antes hacía referencia, se vea favorecida por la actual estructura ministerial, de manera que las personas con necesidades educativas especiales tengan la garantía de una educación a lo largo de toda la vida. Entiendo que constituye una buena noticia el anuncio de la Ministra en su Comparecencia en la Comisión de Discapacidad del Congreso en junio de 2008, en el sentido de que las políticas en materia de discapacidad se enmarcarán en el *III Plan de Acción de las Personas con Discapacidad*. Deseo, además, que la colaboración de las Administraciones con los agentes sociales y el movimiento asociativo de las personas con discapacidad para elaborarlo, sea una garantía de éxito.

Carmen Maestro Martín
Presidenta del Consejo Escolar del Estado.

PRESENTACIÓN

La ONCE y su Fundación llevan ya 70 y 20 años, respectivamente, trabajando por la integración social de las personas con discapacidad y lo hacen afianzándose en dos máximas que están en su razón de ser, en su ADN: la educación y el empleo como motores que logran y que han logrado, en nuestra modesta opinión, que las personas con discapacidad en España se sitúen en unos niveles de integración, de participación, de actividad, de conocimiento y de normalización en la actividad cotidiana, que difícilmente se pueden encontrar en otros lugares del mundo.

Sólo con un proceso educativo normalizado, cuyo mayor éxito es la integración en los mercados laborales y el acceso a salarios dignos, las personas con discapacidad pueden alcanzar sus metas y, por ello, este libro quiere convertirse en un referente de actuación en materia de educación y discapacidad donde, por desgracia, queda todavía mucho por hacer.

Los datos no dejan lugar a la duda: mientras el 25% de la población española frena su nivel educativo en los estudios primarios, la cifra se dispara hasta el 51%, más del doble, en el caso de las personas con discapacidad. Algo falla para que, siendo la educación, como ya he destacado, uno de los principales ámbitos de socialización y de preparación para la futura participación en el mercado de trabajo, las personas con discapacidad partan con esta desventaja que, al final, conlleva serias dificultades para hacer efectiva la igualdad de oportunidades.

En términos generales, el modelo educativo atraviesa en los últimos años una transformación que busca un enfoque más rico y eficaz: traspaso de las competencias educativas a las autonomías; nueva legislación; irrupción de las nuevas tecnologías en las aulas; creciente diversidad cultural, etc. En este contexto, el paradigma de “inclusión educativa” o “educación inclusiva” se ha ido consolidando cada vez más como el enfoque mediante el cual articular los principios de calidad, equidad, flexibilidad y respeto a la diversidad, contribuyendo desde el espacio escolar a la no discriminación de las personas con discapacidad.

En España contamos con un marco normativo que, en sus planteamientos, asume esta perspectiva. Sin embargo, pese a los avances, la realidad muestra que las personas con discapacidad tienen todavía serias dificultades para desarrollarse y progresar en el sistema educativo, reflejándose en la práctica diversos problemas de gestión, coordinación y recursos, a los que es necesario dar una respuesta, como por ejemplo la necesaria y obligada accesibilidad para todos los tipos de discapacidades de las plataformas tecnológicas que se manejan en la actualidad en el ámbito educativo.

Precisamente por ello, para no discriminar o, directamente, expulsar alumnos del sistema, la respuesta a las necesidades de las personas con discapacidad ha de ser conjunta y participada por todas las partes interesadas: el alumnado y sus familias; los centros; el profesorado y personal directivo; el movimiento asociativo y sindical; las instituciones; la Administración Pública; etc., cuyo trabajo conjunto, sin duda, maximizará los resultados y responderá más acertadamente a las necesidades y problemas planteados.

Desde esta perspectiva, la Fundación ONCE, con la colaboración del CERMI, organizó en julio de 2008 el seminario de reflexión "*Educación y Personas con Discapacidad: Presente y Futuro*" que se constituyó en una experiencia generadora de destacadas reflexiones y propuestas que se recogen en este texto y que, a buen seguro, impulsarán avances en la mejora del acceso a la educación para las personas con discapacidad.

Este libro no es sólo un elemento de reflexión, siempre importante y necesaria, sino que da un paso más y propone actuaciones concretas y, como novedad, realiza una estimación del coste de las medidas, lo que da una idea de que son plenamente asumibles en relación con los logros perseguidos. Este libro es ya un instrumento para impulsar la mejora, absolutamente necesaria, de la inclusión educativa para las personas con discapacidad. Espero que les sea de utilidad.

Miguel Carballada Piñeiro
Presidente de la ONCE y su Fundación.

Capítulo 1

El punto de partida: el Seminario de Reflexión: “Educación y Personas con Discapacidad: Presente y Futuro”

Miguel Ángel Cabra de Luna¹

En la Fundación ONCE llevamos observando desde hace tiempo las dificultades no resueltas en relación con la educación y las personas con discapacidad, y su influencia en la integración social y posterior inserción laboral. En nuestro trabajo por el fomento de la formación y el empleo del colectivo, comprobamos diariamente las carencias que, derivadas del nivel educativo, afectan negativamente a la empleabilidad. Por su parte, el CERMI lleva muchos años trabajando en este terreno, contando específicamente con una Comisión de Educación y Cultura, identificando problemáticas específicas y planteando propuestas normativas y de acción, especialmente en el marco del Foro para la Atención Educativa a Personas con Discapacidad y, más recientemente, en el Consejo Escolar del Estado.

Así, en respuesta a la patente necesidad de mejora de la situación de las personas con discapacidad en la educación, a iniciativa de la Fundación ONCE y con la colaboración del CERMI, se celebró durante los días 3 y 4 de julio de 2008 el *Seminario de Reflexión: “Educación y Personas con Discapacidad: Presente y Futuro”*, en la sede de la Fundación ONCE en Madrid. La idea surgió de la constatación de que el paradigma de inclusión educativa no ha terminado de aterrizar en la práctica, siendo por tanto necesario reactivar las políticas y actuaciones en esta materia, en un marco normativo favorable para ello. Se trataba de una actuación innovadora, basada en la suma de conocimientos, experiencias y prácticas que conjuntamente podían llamar la atención sobre un problema aún no resuelto de importancia crucial para nuestra sociedad, como es la educación de todas las personas, sin exclusiones, y en concreto con una mirada específica hacia las personas con discapacidad y sus familias.

La iniciativa contó para su puesta en marcha con el apoyo de un grupo de trabajo en el que, además de la Fundación ONCE y el CERMI, participó nuestra casa madre, la propia ONCE, y dos expertos externos al movimiento asociativo de la discapacidad: María Antonia Casanova, experta en inclusión educativa, y Jorge Calero, economista experto en gasto en educación.

¹ Director de Relaciones Sociales e Internacionales y Planes Estratégicos. Fundación ONCE.

Desde el principio se planteó como indispensable dotar al trabajo de una vertiente económica, que permitiera concretar el coste de las propuestas que se establecieran. Nuestra amplia experiencia en el impulso y defensa de propuestas legislativas y de acción nos llevó a determinar que, también en este caso, era necesario contar con una memoria económica.

El fin del Seminario era, pues, generar un espacio de trabajo a puerta cerrada que contribuyera a producir un cambio cualitativo en las políticas educativas para la mejora de la situación de las personas con discapacidad, de tal forma que se dé solución a las dificultades existentes, particularmente de cara a las próximas generaciones. En el mismo participaron más de sesenta personas expertas y comprometidas con la educación de las personas con discapacidad, elegidas e invitadas expresamente, procedentes de todos los sectores involucrados y/o afectados por el desarrollo educativo de las mismas: centros públicos y privados, profesionales, padres y madres, movimiento asociativo, Administración, organizaciones sindicales, instituciones de investigación, editoriales, etc. Tuvimos el honor de contar con el Presidente de la Agencia Europea para el Desarrollo en Necesidades Educativas Especiales, Jorgen Greve, y con la Presidenta del Consejo Escolar del Estado, Carmen Maestro, entre otros ponentes, todos ellos expertos de primera línea en la materia tratada.

Ciertamente, el Seminario tuvo lugar en un momento de gran oportunidad por diferentes motivos. Por un lado, España ha ratificado la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que contiene un artículo sobre Educación (Art. 24), que el Gobierno deberá hacer cumplir.

Además, la implantación de la Ley Organica 2/2006 de Educación (LOE) y su futuro desarrollo a través de Decretos autonómicos hizo que fuera un buen momento para plantear propuestas. Igualmente, las conclusiones del Seminario podían servir para contribuir a la Estrategia Global para el Empleo de Personas con Discapacidad, en la vertiente educativa.

Finalmente, la expectativa de que la actual estructura ministerial, que sitúa bajo el mismo Ministerio los temas de educación y asuntos sociales, incrementara la sensibilidad de las políticas educativas hacia la discapacidad, se vio reflejada con el anuncio por parte de la Sra. Ministra de Educación, Política Social y Deporte, en su comparecencia del día 26 de junio de 2008 en la Comisión de Discapacidad del Congreso de los Diputados, de un *Plan de reactivación de la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales*. Con esta importante noticia, vimos recogido el mensaje que le había sido trasladado a la Ministra desde el CERMI y la Fundación ONCE, días antes del Seminario y como trabajo previo, acerca de la necesidad de reactivar esta cuestión. Así, el Seminario se configuró como una aportación desde el sector de la discapacidad al futuro Plan de reactivación.

En cuanto al contenido y estructura, el primer día del Seminario se centró en la intervención de nueve ponentes, abordando la situación existente y las posibles alternativas para su mejora permanente, con un amplio espacio para el debate. En el segundo día, se constituyeron cuatro grupos de trabajo, que realizaron diferentes propuestas para impulsar las actuaciones que se consideraron necesarias ante la posibilidad del establecimiento del ya reseñado Plan de reactivación. Los cuatro grupos de trabajo fueron los siguientes:

- Actuaciones a nivel internacional, de las asociaciones y de las familias.
- Recursos para la inclusión, a la luz de las últimas investigaciones realizadas.
- Organización del sistema educativo para la inclusión: orientación, diseño curricular y organización escolar.
- Planteamientos de política económica hacia el futuro.

Se acompaña el programa del Seminario, como Anexo a este capítulo.

El Seminario fue todo un éxito tanto por la calidad de los trabajos presentados y expuestos, como por la profundidad de los debates y la agudeza de las propuestas planteadas. Como primer resultado, se elaboró un documento de diagnóstico, conclusiones y propuestas de acción, incluyendo una memoria económica, que se hizo llegar en julio de 2008, a través del CERMI, al Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, como primera contribución al futuro Plan de reactivación de la inclusión educativa. Refleja, además, una valiosa alianza entre el movimiento asociativo de la discapacidad y otros expertos y partes interesadas, tan relevante en esta y otras muchas ocasiones en diferentes ámbitos de trabajo a favor de la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad y sus familias.

El presente libro es otro de los resultados del Seminario, que recoge en forma de capítulos las contribuciones de los diversos participantes, así como el contenido del documento trasladado al Ministerio. Esperamos que constituya una herramienta de referencia para avanzar en el camino de la inclusión educativa, ayudando a acelerar la solución de los problemas existentes en relación con las personas con discapacidad.

Para finalizar, quisiera agradecer a Carla Bonino y a Isabel Vera, de la Fundación ONCE, cuyo esfuerzo ha sido esencial para la celebración del Seminario y para que este libro viera la luz.

"Educación y Personas con Discapacidad: Presente y Futuro"
Madrid, 3 y 4 de julio de 2008
PROGRAMA

Fundación ONCE
C/ Sebastián Herrera, 15, 28012 Madrid. Salón de Actos

Día 1, jueves 3 de julio

9:00 – 9:10 *Apertura.*

- Carmen Maestro Martín. Presidenta del Consejo Escolar del Estado.
- M. Luz Sanz Escudero. Presidenta de FIAPAS, Vicepresidenta del CERMI y Presidenta de su Comisión de Educación y Cultura, Vicepresidenta 2ª del Foro para la Atención Educativa a Personas con Discapacidad, Vocal del Consejo Escolar del Estado y Patrona de la Fundación ONCE.
- Alberto Durán López, Vicepresidente 1º Ejecutivo de la Fundación ONCE.

Bloque 1

9:10 - 9:40 *La inclusión educativa en Europa. Líneas de actuación de la Agencia Europea para el Desarrollo en Necesidades Educativas Especiales.*
Jorgen Greeve. Presidente de la Agencia Europea para el Desarrollo en Necesidades Educativas Especiales

9:40 – 10:10 *Impacto de la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la Educación.*

Carlos Lema Añón. Profesor Titular de Filosofía del Derecho - Instituto de Derechos Humanos "Bartolomé de las Casas". Universidad Carlos III.

10:10 – 10:30 Debate.

Modera: Miguel Ángel Cabra de Luna. Director de Relaciones Sociales e Internacionales y Planes Estratégicos de la Fundación ONCE.

Bloque 2

10:30 – 11:00 *Últimos datos de las investigaciones educativas en torno al alumnado con necesidades educativas especiales y sus condiciones en el contexto escolar y social.*

Gerardo Echeita Sarrionandia. Profesor Titular del Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid.

11:00 – 11:30 *Recursos humanos para la educación inclusiva.*

Amando Vega Fuente. Catedrático de Educación Especial, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad del País Vasco.

11:30 – 12:00 Debate.

Modera: Carmen Jáudenes. Directora Técnica de la Confederación Española de Familias de Personas Sordas (FIAPAS).

12:00 – 12:30 Pausa-Café.

Bloque 3

12:30–13:00 *El Modelo de orientación educativa y profesional en Castilla-La Mancha.*

Félix Rozalén Culebras. Jefe del Servicio de Igualdad y Calidad, Dirección General de Política Educativa de la Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Castilla-La Mancha.

13:00 – 13:30 *Organización y diseño curricular para la educación inclusiva.*

María Antonia Casanova. Inspectora Central de Educación. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

13:30 – 14:00 Debate.

Modera: María Antonia Casanova.

14:00 – 15:30 Comida.

Bloque 4

15:30 – 16:00 *Recursos didácticos específicos para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales.*

Carlos Gimeno Gurpegui. Director del Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA).

16:00 – 16:30 *La educación: labor compartida entre la familia y el centro escolar.*

Mari Luz Sanz Escudero. Presidenta de FIAPAS, Vicepresidenta del CERMI y Presidenta de su Comisión de Educación y Cultura, Vicepresidenta 2ª del Foro para la Atención Educativa a Personas con Discapacidad, Vocal del Consejo Escolar del Estado y Patrona de la Fundación ONCE.

16:30 – 17:15 Debate.

Modera: Mari Luz Sanz Escudero.

17.15 – 17.30: Pausa-café.

Bloque 5

17:30 – 18:15 *Estimación de los costes de las políticas propuestas.*

Jorge Calero Martínez. Catedrático de Economía Aplicada de la Universidad de Barcelona.

18:15 – 19:00 Debate.

Modera: Miguel Ángel Cabra de Luna. Director de Relaciones Sociales e Internacionales y Planes Estratégicos de la Fundación ONCE.

Día 2, viernes 4 de julio

9:00 – 11:30 Trabajo en grupo para elaboración de propuestas.

11:30 – 12:00 Pausa –café.

12:00 – 13:45 Presentación de propuestas y debate.

María Antonia Casanova. Inspectora Central de Educación. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

13:45 – 14:00 Clausura.

Miguel Ángel Cabra de Luna. Director de Relaciones Sociales e Internacionales y Planes Estratégicos de la Fundación ONCE.

14.00 Vino español.

Capítulo 2

La educación de las personas con discapacidad: estado de situación y problemática específica

Miguel Ángel Cabra de Luna¹

Isabel Vera Rendón²

Carla Bonino Covas³

M^a Antonia Casanova Rodríguez⁴

1. Planteamientos previos

El artículo 27 de la Constitución española recoge a la educación como uno de los derechos fundamentales de todas las personas, siendo su objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana. Así, mediante la educación, las personas nos dotamos de aquellos elementos necesarios para nuestro desarrollo individual y social, adquiriendo e interiorizando no sólo conocimientos, sino también, y especialmente, actitudes, valores, hábitos y normas, a la par que aprendemos a utilizar los procedimientos adecuados para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, lo que hace de la educación el instrumento esencial de formación permanente de la persona. Para ello, la institución escolar desempeña un papel decisivo, al constituir el segundo ámbito de socialización fundamental -después de la familia-, en el que el niño y la niña van a modelar su personalidad en las primeras etapas de su vida, decisivas para posibilitar y hacer realidad las expectativas que la persona puede cubrir convirtiendo sus capacidades iniciales en competencias de todo tipo.

Si la escuela -genéricamente hablando- cumple sus objetivos, deberá lograr el desarrollo integral y personal de su alumnado, en todos los ámbitos de desarrollo posible: intelectual, social y afectivo; siempre, por supuesto, partiendo de las capacidades de cada uno de los educandos. Un referente importante para el profesorado puede ser la afirmación que se hace en el trabajo *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva (2004)*⁵, cuando señala que los tres grandes objetivos de la educación son despertar el deseo de saber, cuidar el bienestar emocional de los alumnos y ayudarles a construir valores cívicos basados en

¹ Director de Relaciones Sociales e Internacionales y Planes Estratégicos. Fundación ONCE.

² Fundación ONCE.

³ Fundación ONCE.

⁴ Inspectora Central de Educación. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

⁵ Marchesi Ullastres, A. (2004). "Salamanca: El sentido de la educación" en Echeita y Verdugo. (Coords), (2004). *La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales diez años después. Valoración y Prospectiva*. Salamanca, publicaciones INICO.

la libertad, la tolerancia y la solidaridad. Su logro en todos los alumnos será una garantía para la igualdad, para el progreso de la sociedad y para la cohesión social. Con todo ello, no cabe duda de que el planteamiento político que una sociedad se haga de la educación es un pronunciamiento sobre su propio futuro. Toda decisión en educación tiene repercusiones directas en el modelo social, de ahí la importancia de cuantas medidas -por insignificantes que parezcan- se adopten en este campo.

En consecuencia con estos primeros planteamientos, hay que afirmar que una educación de calidad no puede ir separada de la equidad en educación, binomio que, articulado convenientemente, garantiza la igualdad de oportunidades para el conjunto de la población, sean cuales fueren sus características particulares. El aval que la formación inicial confiere a la persona hace que ésta disponga, en su edad adulta, del equivalente acceso al mundo laboral que el resto de la población. La cualificación, determinada en gran medida por el nivel educativo, es un factor esencial para la empleabilidad, y más aún en un contexto en el que la especialización es un valor en alza. En este sentido, el acceso, la permanencia y la continuidad en el sistema educativo se erigen como pilares para el desarrollo personal, social y profesional de todas las personas. En definitiva, la educación constituye la base para la vida de la persona, mediante cualquiera de los razonamientos que se hagan y desde cualquiera de las perspectivas que se realice.

2. La realidad de los datos

En el caso de las personas con discapacidad, todavía aparecen diferencias importantes en los niveles educativos que cursan y en los objetivos que éstas alcanzan, lo cual deriva en un perfil formativo más bajo que el del resto de la población. Según el informe "Las personas con discapacidad y su relación con el empleo"⁶, el 51% de las personas con discapacidad cuenta sólo con estudios primarios, frente al 25% de las personas sin discapacidad (el doble, como se comprueba). La situación se invierte en relación con los estudios secundarios y universitarios. En el primer caso, frente a un 51% de personas sin discapacidad que poseen el nivel de estudios secundarios, sólo lo tienen un 33% de personas con discapacidad. En lo que respecta a estudios universitarios, mientras entre las personas del colectivo el porcentaje de las que han concluido estudios de educación superior no llega al 9%, en las personas sin discapacidad este porcentaje es casi del 24%.

Por otra parte, según datos del Informe sobre el Estado y Situación del Sistema Educativo -curso 2006/2007- del Consejo Escolar del Estado, durante dicho curso se contabilizaron en España 154.277 alumnos con necesidades educativas especiales. Estos alumnos se distribuyeron en tres categorías de escolarización: Centros Ordinarios con alumnos en Régimen de Integración en Aulas Ordinarias (81%), Centros Ordinarios en

⁶ Informe elaborado por el INE, en base a la Encuesta de Población Activa del segundo trimestre de 2002.

Régimen de Integración en Aulas de Educación Especial (4%) y Centros Específicos de Educación Especial (15%). El 78% de los alumnos escolarizados en centros ordinarios acudió a la escuela pública, y el 22% a la privada/concertada.

En cuanto al profesorado, el citado informe del Consejo Escolar del Estado recoge que los profesores que atendieron a alumnos con necesidades educativas especiales en centros específicos de educación especial y en aulas de educación especial en centros ordinarios fueron 9.285, distribuyéndose el 66% en centros públicos y el 34% en centros privados. En dicho informe, el Consejo insta a las Administraciones educativas a incrementar el profesorado de apoyo en los Centros ordinarios, para favorecer la educación inclusiva.

En definitiva, la gran mayoría de alumnos con necesidades educativas especiales acude a la escuela ordinaria, mayoritariamente pública. No obstante, los que asisten a centros de educación especial se reparten casi por igual, siendo un poco más elevado el porcentaje en la privada/concertada. Esto se debe al mantenimiento de este tipo de Centros por parte de la educación privada concertada, mientras que la apuesta fuerte por la inclusión aparece más decididamente en el sector público.

3. Un modelo educativo para todos

Tanto en la Unión Europea como en España, el paradigma o marco de referencia en relación con la educación y las personas con discapacidad es la inclusión educativa, basada en los principios de calidad, equidad, flexibilidad y respeto a la diversidad, abogando por la integración de todas las personas en un sistema educativo ordinario que pueda dar respuesta a las diferentes necesidades. Los avances normativos en España en materia de educación y de igualdad de oportunidades han apuntado en esta dirección, haciendo salvedad, no obstante, del carácter más restrictivo que, en su momento, reflejaba la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (LOCE) en lo que se refería a la atención a la diversidad. Sin embargo, se puede afirmar que la realidad escolar ha avanzado significativamente por la vía marcada a partir de la publicación de la Ley 13/1982 de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), y por el conjunto de normas posteriores de desarrollo educativo hasta llegar a la Ley que actualmente se implanta (Ley Orgánica 2/2006, de Educación, LOE), que mantiene la misma línea de inclusión y atención a la diversidad, como pautas generales de actuación en el sistema educativo.

La realidad se centra en la necesidad de continuar progresando en aminorar la distancia entre la teoría y la práctica de los correctos e inclusivos planteamientos de la educación, abordados con carácter legal e implantados paulatinamente desde 1985, de manera que no se permita su estancamiento o, incluso, regresión en determinadas etapas, como la de Educación Secundaria Obligatoria, para favorecer e impulsar con decisión la incor-

poración de las personas con discapacidad a todos los niveles educativos, comprendiendo también en esta afirmación los post obligatorios, incluso el universitario, con la única limitación de las posibilidades reales de cada persona, pero nunca por problemas o inconvenientes externos o creados por los agentes responsables del sistema educativo.

En cualquier caso, el acceso a la educación obligatoria es un hecho legal reconocido y debe constituir un hecho real para cada persona con discapacidad. Esto supone que, todo alumno o alumna con posibilidades de responder a las exigencias del sistema, con las adecuaciones de todo tipo que sean necesarias y que es obligado realizar institucionalmente, debe estar escolarizado en la escuela ordinaria -infantil, primaria o secundaria-, y disponer de todas las facilidades precisas para continuar estudios post obligatorios -formación profesional, bachillerato, universidad. El alumnado que, en estos momentos, sea atendido en Centros específicos de Educación Especial, tendrá igualmente acceso al nivel de educación que sus posibilidades le permitan, sin restricción alguna de carácter externo.

El planteamiento expresado está avalado por la flexibilidad del currículum oficial -si bien se ha cerrado con respecto al establecido a partir de la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en cuanto a la autonomía de los Centros para adecuarlo a lo largo de los cursos que cada etapa obligatoria comprende-, que insiste en superar el reto de atención a la diversidad y que, en la LOE, dedica su Título II completo a la equidad en educación y, del mismo, la Sección primera, íntegramente, al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, definiendo al mismo como el que presenta discapacidad o trastorno grave de conducta y requiere, por lo tanto, de forma temporal o permanente, determinados apoyos y atenciones educativas específicas. El alumnado con alta capacidad intelectual ha pasado a otro apartado diferenciado, no estando incluido en el que ahora nos ocupa, como ocurría con anterioridad.

Algo que también importa resaltar es que estos planteamientos flexibles (en currículum y organización, especialmente), no se quedan en el articulado de la Ley, sino que son recogidos y recordados en los diferentes Reales Decretos de enseñanzas mínimas para el conjunto del Estado, al igual que en los que el Ministerio de Educación ha publicado para su ámbito territorial de actuación (Ceuta, Melilla o educación en el exterior). Es un recordatorio permanente el que existe en estas normas, de cara a que los profesionales que deben adecuarlas a su contexto concreto no olviden los primeros y básicos planteamientos: uno de los retos que tienen en la actualidad los sistemas educativos institucionales, especialmente en sus etapas obligatorias, es la atención a la diversidad, para lograr la calidad educativa para todos que se pretende y se exige desde la sociedad.

Sin embargo, hay que tener en cuenta, por otra parte, que a pesar de iniciativas relevantes como el Plan del CERMI de atención educativa a personas con discapacidad (1999), el Foro para la Atención Educativa de las Personas con Discapacidad (creado en

2002) o el Informe de la Subcomisión del Congreso de los Diputados sobre la situación de las personas con discapacidad (2003) -que contempla propuestas en el ámbito educativo-, la educación no siempre ha recibido la merecida atención en los planes gubernamentales de actuación, como es el caso del II Plan de Acción para las Personas con Discapacidad 2003-2007. Como recoge el informe del Consejo Económico y Social sobre la Situación de las Personas con Discapacidad en España (2003)⁷, este Plan no hace referencia alguna a la integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en sus etapas tanto obligatorias, como post obligatorias. En este sentido, la actual Legislatura se presenta como un momento idóneo para impulsar la preocupación y las acciones sobre este ámbito esencial de actuación, con objeto de reclamar la atención que requiere el tema.

Es obligada una reflexión relevante, en este sentido: las competencias educativas, en el momento actual, no están entre las del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, sino que se encuentran transferidas totalmente a las Comunidades Autónomas. Por ello, la implantación de una nueva Ley de Educación debe constituir una oportunidad para repensar el camino recorrido y las medidas necesarias para continuar avanzando en buena dirección. Las normas pueden calificarse de correctas, y lo que es preciso, con posterioridad, es que el Ministerio las aplique en su ámbito territorial y las impulse y controle su aplicación en el conjunto del Estado Español, a través de los mecanismos establecidos legalmente, como puede ser el ejercicio de la Alta Inspección en las Comunidades Autónomas.

Más allá de la realidad específica del sistema educativo español, no debemos perder de vista el contexto más amplio del proceso de integración europea y las nuevas tendencias europeas en materia educativa. Aunque con el nuevo Tratado la educación continuará siendo competencia de los Estados miembros, la creciente cooperación y coordinación entre estos Estados en el ámbito educativo (como el proceso de Bolonia) hace que para garantizar su éxito, cualquier propuesta nacional deba ser formulada y contextualizada en el marco más amplio de las políticas europeas.

Por su parte, el Plan de Acción europeo en materia de discapacidad ya establece como prioridad para el bienio (2008-2009) la eliminación de barreras en la educación, y será revisado con vistas al horizonte del año 2010. Ello hace que el momento resulte oportuno para poder contribuir con ideas y propuestas a la definición de las líneas estratégicas europeas en materia de educación y discapacidad para la próxima década, lo que reforzará y potenciará la labor realizada a nivel nacional con las administraciones públicas competentes.

⁷ Consejo Económico y Social (2003). *La Situación de las Personas con Discapacidad en España*. CES. Madrid.

Dentro de este mismo ámbito, también hay que destacar que el 17 de septiembre de 2007 tuvo lugar la Audiencia titulada: “Jóvenes voces: Encuentro sobre diversidad y educación”, organizada por el Ministerio de Educación Portugués y la Agencia Europea para el Desarrollo en Necesidades Educativas Especiales en el marco de la Presidencia portuguesa de la Unión Europea. De ella se deriva la “Declaración de Lisboa: Las opiniones de los Jóvenes sobre Inclusión Educativa”, como resultado de las propuestas consensuadas entre los jóvenes con necesidades educativas especiales de educación secundaria, formación profesional y enseñanza superior de veintinueve países⁸. Su declaración finaliza con la siguiente afirmación: “Somos los constructores de nuestro futuro. Necesitamos eliminar las barreras que hay en nuestro interior y las del exterior. Debemos crecer más allá de nuestras discapacidades, sólo así el mundo nos aceptará mejor”.

Es obligado reseñar, por otro lado, el recientemente publicado Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006 y firmado en Madrid el 23 de noviembre de 2007 (BOE del 21 de abril de 2008), por el cual los principios contenidos en la Convención citada son asumidos por España a partir del 3 de mayo de 2008. Como no podía ser de otra forma, la educación aparece de forma específica en su artículo 24, y en su artículo 32 se recoge la cooperación internacional como factor fundamental para lograr las metas propuestas.

Es importante destacar, igualmente, que en mayo de 2008 tuvo lugar en Eslovenia una Conferencia informal de Ministros de la Unión Europea, a la que asistió la Secretaria de Estado de Política Social del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, y en la que se defendió el impulso de los acuerdos contenidos en la Convención de la ONU sobre discapacidad, señalando los avances legislativos habidos en España, que garantizan los derechos de las personas con discapacidad, y la apuesta particular para lograr la accesibilidad universal y la autonomía personal. Con posterioridad a esta reunión, León acogió el desarrollo de la Conferencia Europea de “Diseño para todos y accesibilidad electrónica”, celebrada durante los días 12 y 13 de junio de 2008, con el objeto fundamental de intercambiar experiencias innovadoras en los temas ya mencionados, impulsando los diseños no discriminatorios.

Finalmente, la Sra. Ministra de Educación, Política Social y Deporte compareció el día 26 de junio de 2008 en la Comisión de Discapacidad del Congreso de los Diputados, poniendo especial énfasis en abordar los siguientes puntos, por lo que se refiere a las cuestiones que nos ocupan:

a) Establecer un Plan de reactivación de la inclusión del alumnado con necesidades edu-

⁸ Puede consultarse el texto íntegro en *EuroNews on Special Needs Education*, nº 18.

cativas especiales, a diseñar en colaboración con las Administraciones competentes y el movimiento asociativo (viendo así recogido el mensaje que le había sido trasladado previamente desde el CERMI y la Fundación ONCE).

- b) Aprobar la estrategia global de empleo para personas con discapacidad, en orden a conseguir su inserción laboral, aprobado en Consejo de Ministros de 26 de septiembre de 2008.
- c) Impulsar el desarrollo de la Ley 51/2003 de Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal (LIONDAU), incentivando la investigación en esta materia.
- d) Integrar las políticas a favor de las personas con discapacidad en el III Plan de Acción de Personas con Discapacidad 2008-2011.

4. Problemática específica

A continuación, se señalan algunos de los principales problemas que tienen lugar en relación con la educación y las personas con discapacidad, destacados en diversos informes:

- a) La reducción de los alumnos escolarizados en centros de educación especial desde los años noventa (por aplicación de los principios de normalización e integración escolar promovidos en la LOGSE), no se ha visto compensada suficientemente por una adaptación de los centros ordinarios que garantice una atención adecuada.
- b) Las dificultades en la transformación de los centros de educación especial en verdaderos centros de recursos y estructuras de apoyo a los centros ordinarios, con objeto de lograr plenamente la educación inclusiva.
- c) La mayor concentración de los alumnos con necesidades educativas especiales en la enseñanza pública (en el ámbito de la educación ordinaria integrada) frente a la privada/concertada.
- d) La existencia de esquemas cerrados de diagnóstico del alumnado con necesidades educativas especiales en orden a la financiación y a la dotación de recursos (ratio alumnos/profesores de apoyo), que dejan fuera del cómputo a alumnos que, con dificultades, no son identificados como tales y que no son tenidos en cuenta para la asignación de recursos.
- e) Falta de profesorado de apoyo en la educación post obligatoria, necesario si se quiere, realmente, que el alumnado con necesidades educativas especiales se incorpore a la educación superior.

- f) Falta de regulación del proceso de admisión en centros de educación especial específica, y en aquellas Comunidades Autónomas que no lo tengan, definición de un protocolo de actuación para los casos en que el alumno pueda incorporarse a la educación ordinaria.
- g) Falta de regulación general (principios, objetivos, líneas de actuación) que establezca un marco de actuaciones de atención a la diversidad, que pueda desarrollarse a nivel autonómico y que los centros concreten e implementen. De este catálogo marco podría derivarse, entre otras medidas, el necesario establecimiento de Planes Individualizados de Atención al alumnado con necesidades educativas especiales, que a modo de “hoja de ruta”, incluyan los recursos necesarios implicados (humanos, técnicos, educativos, económicos) y la tutorización requerida por el alumno. Se echa también en falta la existencia de centros de recursos autonómicos, dedicados específicamente a este alumnado. No obstante, el conseguir una inclusión real debería suponer que los Centros de Recursos generales atendieran por igual a todo tipo de alumnos y alumnas, por lo que esta medida sería de carácter provisional, hasta lograr un sistema educativo inclusivo.
- h) Mayor incidencia de abandonos y de cambios de escuela de los alumnos con necesidades educativas especiales con respecto al alumnado general.
- i) Menor nivel de escolarización en Educación Infantil (0-3 años), cuando resulta decisivo para su desarrollo posterior.
- j) Incumplimiento de las ratios de este alumnado por aula y tutor, que deberían ser reducidas, al igual que la ratio por grupo/profesor cuando se escolariza en el mismo un alumno con necesidades educativas especiales.
- k) La falta de información y formación de los profesores y tutores hace que éstos deleguen la responsabilidad en el personal especializado, no existiendo un enfoque transversal que les permita responder al apoyo requerido. Ello se agrava, además, cuando la dotación de especialistas es insuficiente, las plantillas no son estables, y se deben atender diferentes centros e incluso distintas poblaciones.
- l) Falta de consideración en los horarios de los centros, de tiempos establecidos para la coordinación entre especialistas y tutores que, entre otras cosas, dificulta la elaboración y seguimiento de las adaptaciones curriculares necesarias, produciéndose en ocasiones un empobrecimiento del currículo formativo de los alumnos con necesidades educativas especiales. Este problema se agudiza en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, tanto por el cambio de cultura en los centros como por las exigencias académicas de estos niveles.
- m) Escasa asunción, por parte de los centros, de la autonomía curricular y organizativa

que poseen, para ofrecer respuestas educativas diversificadas, adecuadas a las necesidades de su alumnado.

- n) La existencia de barreras arquitectónicas y de comunicación, la insuficiencia de transporte adaptado, de ayudas técnicas y de ayudas económicas y becas, que no cubren la demanda existente. Asimismo, existe una dificultad importante para atender al alumnado con necesidades educativas especiales del ámbito rural.
- o) La ausencia de mecanismos que garanticen una atención homogénea y de calidad, en un marco descentralizado de competencias, al alumnado con necesidades educativas especiales.
- p) La falta de generalización de la detección precoz de cualquier dificultad de aprendizaje o discapacidad, que prevenga su incremento o, incluso, que favorezca su superación definitiva.
- q) Las deficiencias de las estadísticas disponibles (no sólo sobre escolarización, sino también sobre los medios disponibles, materiales y humanos, especialmente en los centros ordinarios), la ausencia de un enfoque transversal de inclusión de la discapacidad en los indicadores ordinarios, así como la falta de optimización de las posibilidades de explotación de los datos existentes, que limitan el seguimiento, valoración y mejora de la situación.
- r) La falta de información, formación y apoyo a las familias, en muchos casos, agravada por la descoordinación y la falta de adopción de decisiones y actuaciones conjuntas de los diferentes servicios (sanidad, servicios sociales, educación) y que afecta de forma especialmente negativa a la atención temprana.
- s) La débil sensibilidad de la sociedad y de la comunidad educativa, que contribuye a la persistencia de “etiquetas” sobre los alumnos.
- t) El arrinconamiento, cuando no expulsión o no aceptación, del alumnado con necesidades educativas especiales en los colegios públicos bilingües o en otro tipo de centros que no quieren “bajar la calidad”, tan al uso en estos momentos.
- u) Falta de un modelo de orientación educativa, en atención temprana, educación primaria y educación secundaria obligatoria, asumido por el conjunto de los profesionales y tendente a la inclusión educativa de forma prioritaria.
- v) Inexistencia de planes de formación permanente y actualización del profesorado y de los orientadores (en equipos o en departamentos), en relación con los avances en el campo de la educación especial, las neurociencias y la inclusión educativa.

- w) Inexistencia, prácticamente total, de la educación institucional a lo largo de la vida, para las personas con necesidades educativas especiales. Cuando finaliza la educación obligatoria, “finaliza la educación” de la persona con discapacidad, mientras que para el resto de la población se oferta educación permanente en centros específicos para la misma. Es más importante esta modalidad educativa para la persona con discapacidad que para la población general.

En definitiva, el alumnado con necesidades educativas especiales sufre un elevado fracaso escolar, 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 (bachillerato, formación profesional y universidad).

Son, en suma, múltiples los aspectos que deben mejorarse, siendo necesaria la revisión de un modelo que, al menos en lo operativo, parece estancado, faltar 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 descrita más arriba. Se trata más de un problema de gestión en el que los protagonistas son los centros educativos y la Administración, principalmente la autonómica, que de una falta de desarrollo legislativo, inicialmente bien planteado aunque, también, con posibilidades de ampliación y concreción que favorezcan su generalización en los otros dos ámbitos de gestión directa.

Capítulo 3

La inclusión educativa en Europa. Líneas de actuación de la Agencia Europea para el Desarrollo en Necesidades Educativas Especiales

Jørgen Greve¹

1. Presentación de la Agencia Europea

La Agencia Europea para el Desarrollo en Necesidades Educativas Especiales se constituyó en 1996; cuenta actualmente con la participación de 27 países, miembros de pleno derecho: Alemania, Austria, Bélgica, Chipre, la República Checa, Dinamarca, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Polonia, Portugal, Suecia, Suiza y el Reino Unido. Bulgaria y Rumania participan como países observadores.

La Agencia está financiada fundamentalmente por los Ministerios de Educación de los países que la componen. También se beneficia de una financiación por parte de la Comisión Europea, al ser una de las seis organizaciones reconocidas en el ámbito de la educación y de la formación, dentro del Programa de Aprendizaje Permanente (2007-2013).

2. Objetivos

La Agencia actúa como plataforma europea para la cooperación entre sus países miembros, en el ámbito de las necesidades educativas especiales. Su objetivo principal es mejorar las políticas y las prácticas educativas aplicadas a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Este objetivo toma en consideración principios educativos, reconocidos a nivel europeo e internacional, tales como: la igualdad de oportunidades, la accesibilidad, la educación inclusiva, la promoción de la calidad educativa y el respeto de las diferencias. Todo ello reconociendo y respetando las diferencias existentes en lo que se refiere a políticas y prácticas educativas nacionales.

La Agencia suscribe dichos principios recogidos, entre otros, en los siguientes documentos:

¹ Presidente de la Agencia Europea para el Desarrollo en Necesidades Educativas Especiales.

- La Resolución del Consejo Europeo de 1990, relativa a la ‘integración de los niños y jóvenes minusválidos en los sistemas educativos ordinarios’.
- La Declaración de Salamanca y su Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994).
- La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, aprobada en el año 2006.

La Comisión Europea ha presentado en el 2008 una propuesta Directiva contra todo tipo de discriminación, en la que el compromiso por una educación no discriminatoria por razones de discapacidad queda recogida (COM (2008) 426 final).

La Convención de las Naciones Unidas va más lejos y merece ser mencionada brevemente. Su artículo 24, referido a la educación, indica el requerimiento por parte de los países firmantes (y sobre todo aquellos que ratifiquen dicha Convención) de asegurar una educación inclusiva en todos los niveles educativos. Con fecha de marzo 2008, 126 países habían firmado esta Convención, 71 países habían ratificado el Protocolo Facultativo, 20 países – entre ellos España – habían ratificado la Convención y 13 países habían ratificado el Protocolo Facultativo – entre ellos también España.

3. Condiciones y requisitos

La puesta en práctica de estos textos claramente políticos no es tarea fácil. El punto de partida de la Agencia ha sido el análisis de los temas que más dificultades, dudas e interrogantes planteaban a sus países miembros junto con la escucha directa de los jóvenes. Si realmente se quiere mejorar la situación educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales, se deben escuchar atentamente sus deseos, demandas y necesidades.

En el año 2003 (Año Europeo de las Personas con Discapacidad), la Agencia organizó una Audiencia en el Parlamento Europeo, en la que participaron jóvenes de 23 países europeos. Prepararon de antemano y expusieron en Bruselas sus experiencias educativas, los logros y dificultades que habían encontrado, así como sus aspiraciones. Al finalizar la Audiencia, hicieron una petición muy clara: que nos se les olvidara, que el evento tuviera continuidad.

La Agencia se comprometió en ello. En el 2007, durante la Presidencia portuguesa de la Unión Europea, jóvenes de 29 países volvieron a encontrarse. Estos jóvenes, alumnos de la enseñanza secundaria, profesional y superior, retomaron los resultados de la Audiencia del año 2003, discutiéndolos con sus compañeros. El objetivo era promover una discusión de clase y de centro, sobre su educación, los progresos realizados, las barreras, los beneficios y desafíos de una educación inclusiva, así como sus proyectos de

futuro. Los resultados de esta segunda Audiencia constituyen la Declaración de Lisboa, la primera realizada por los jóvenes, en la que expresan de forma simple pero clara sus deseos y necesidades. El texto de la Declaración fue enviado por la Ministra portuguesa Doña Maria de Lurdes Rodrigues a todos sus colegas europeos.

Es imposible transcribir todo el texto, pero vale la pena citar algunas de las reflexiones de los jóvenes sobre la educación inclusiva:

‘Vemos muchos beneficios en la inclusión: adquirimos más habilidades sociales, vivimos mayores experiencias (educativas), aprendemos a manejarnos en la vida real y podemos interactuar con todos los amigos con o sin discapacidad’.

‘La educación inclusiva es mutuamente beneficiosa, para nosotros y los demás’.

4. Temas prioritarios de la Agencia

Los desafíos expuestos por los jóvenes corresponden en gran parte a los temas prioritarios de la Agencia, que han sido analizados o están siendo analizados a petición de los representantes nacionales. Estos son algunos de los temas ya concluidos y publicados en los idiomas de los países miembros: la Atención Temprana, situación de las Necesidades Educativas Especiales en Europa, Financiación e Inclusión, Transición de la Escuela al Mundo Laboral, y Prácticas en el Aula y Educación Inclusiva.

Tres temas más están siendo analizados: Evaluación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, Inmigración y Necesidades Educativas Especiales, e Indicadores en el área de la Educación Inclusiva.

Se prevé trabajar en los próximos tres años, la puesta al día de temas ya analizados como es el de la Atención Temprana y el Acceso a la Enseñanza Superior. Dos nuevos temas están en fase de preparación: Formación del Profesorado y Educación Inclusiva; Formación Profesional, medidas y prácticas.

Para cada uno de los temas analizados, los representantes nacionales propusieron la búsqueda y elaboración de indicadores, en la medida de lo posible cuantitativos y cualitativos, que sirvieran de orientación para las políticas educativas nacionales. Asimismo, está en preparación la segunda edición del documento “Principios Clave”, que recoge las principales recomendaciones que emanan de los diferentes análisis realizados.

5. Inclusión: evolución en Europa

Resulta difícil resumir en pocas líneas la situación y posición de los diferentes países europeos con respecto a la inclusión, sin caer en generalidades o dar una visión bastante superficial. Se puede decir que, en general, y como lo demuestra la aprobación por los países europeos de los diferentes acuerdos/documentos internacionales, la tendencia o el

objetivo común es conseguir una educación de calidad para todos los/as alumnos/as. Llámese educación inclusiva o equivalente.

Un elemento importante que hay que tener en cuenta cuando se trata de un tema tan sensible como es el de las necesidades educativas especiales, es la total autonomía, a nivel europeo, de los países en materia de educación obligatoria. Los países son soberanos en este ámbito, sin que pueda un organismo europeo o internacional exigirles cambio alguno de carácter legislativo.

En segundo lugar, el tema de la inclusión puede prestarse a valoraciones cualitativas y comparaciones entre países, lo que ha provocado falsos debates y discusiones. Es incuestionable que todos los países europeos intentan educar y formar a sus alumnos con criterios de calidad con los medios y recursos disponibles. Ningún país europeo puede ser señalado como favorecedor de la exclusión. Lo cual no impide señalar que queda todavía bastante materia sobre la que reflexionar para avanzar y conseguir una escuela inclusiva.

Los diferentes análisis realizados por la Agencia, muestran progresos y retos. Entre los progresos podemos destacar la mayor presencia y continuidad de servicios en las escuelas: los servicios de apoyo necesarios están cada vez más disponibles en el marco escolar, favoreciendo la permanencia en el centro de los alumnos que precisan apoyos. Hay una mayor toma de conciencia y una mayor evidencia respecto al papel clave que juega el sistema de financiación en materia de inclusión: los modelos de financiación más descentralizados facilitan en mayor medida la puesta en práctica de políticas integradoras. Y por último, hay una clara tendencia hacia la conversión o transformación de las escuelas especiales en centros de recursos, que jueguen un papel importante como servicios de apoyo.

Pero todavía persisten retos importantes. Hay un ligero aumento de alumnos en centros específicos sin que exista una causa precisa que lo justifique. La enseñanza secundaria, por otra parte, sigue siendo una asignatura pendiente.

La Agencia realizó dos estudios importantes sobre las prácticas en el aula e inclusión, uno en escuelas primarias y otro en escuelas secundarias. La cuestión clave que se planteaba era cómo trabajar dentro del aula teniendo en cuenta las diferencias. Desde estos estudios, se extraen tres conclusiones generales:

- Lo que es bueno para los alumnos con necesidades educativas especiales es bueno para todos los alumnos.
- Los problemas de conducta, sociales o emocionales son los que crean más dificultades en los centros educativos ordinarios de los diferentes países.

- Trabajar en el aula teniendo en cuenta la diversidad sigue siendo el mayor reto al que se enfrentan los centros educativos y sus profesionales.

Podemos concluir afirmando que tenemos que aprender/saber trabajar con la diversidad.

Para recabar información más detallada, puede consultarse: www.european-agency.org

Capítulo 4

El impacto en la educación de la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad¹

Carlos Lema Añón²

1. Introducción

Es ya casi un tópico afirmar el gran avance y el cambio de perspectiva que ha supuesto la aprobación, en el marco de la ONU, de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que tuvo lugar el 13 de diciembre de 2006. Precisamente por ello no está de más detenerse a considerar las razones de por qué esto es así, es decir, las razones de la importancia de esta Convención en el régimen de protección internacional de los derechos humanos y en particular en la protección de los derechos de las personas con discapacidad. Esta reflexión, nos debe ayudar a considerar en perspectiva los grandes cambios que se han producido en las últimas décadas en la visión social sobre la discapacidad. Pero también ha de ayudarnos para el futuro: tanto para tener en cuenta las vías de avance que quedan abiertas, como para una mejor interpretación y uso de los instrumentos jurídicos que se tienen al alcance, empezando por la propia Convención.

En realidad, la propia noción de los *derechos de las personas con discapacidad* concentra la idea básica de estos cambios y de estos nuevos instrumentos: la idea de que la cuestión de la discapacidad es una cuestión de derechos fundamentales, que puede y debe ser afrontada desde el paradigma de los derechos. Cómo se ha llegado a esta convicción y cuáles son sus implicaciones es, pues, un asunto clave para afrontar cualquier aspecto sectorial como, en nuestro caso, la educación. Como consecuencia de que se adopte un enfoque basado en derechos, el *derecho a la educación* de las personas con discapacidad se configura como el elemento central alrededor del que giran otros asuntos conexos.

Así pues, para evaluar el significado y ayudarnos en la interpretación de la Convención, desarrollaremos en primer lugar unas consideraciones generales sobre los distintos modelos del tratamiento social de la discapacidad. A continuación se hará una

¹ Este trabajo se inserta en una línea de investigación sobre el impacto de la Convención que se desarrolla en el marco del Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas de la Universidad Carlos III de Madrid. En concreto, se articula en los proyectos “*El impacto de la Ratificación e Incorporación de la Convención Internacional sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad en el ordenamiento jurídico español*” (2007/04345/001), financiado por la Fundación ONCE y “*El impacto jurídico de la ratificación e incorporación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Madrid*” (008/00033/001), financiado por la Comunidad de Madrid y la Universidad Carlos III.

² Universidad Carlos III de Madrid.

presentación general de la cuestión del derecho a la educación. Para finalizar esta primera parte, examinaremos las exigencias que para el tratamiento de la educación y la discapacidad impone un modelo basado en derechos. En la segunda parte, se hará una evaluación del sentido de la Convención, para detenernos a continuación sobre su contenido en materia de educación. Finalmente, se harán unas breves consideraciones respecto del modelo español sobre educación y discapacidad en relación con la Convención.

2. Los modelos de tratamiento de la discapacidad

Las distintas sociedades conciben y tratan la discapacidad de formas muy diferentes, ya no sólo a lo largo de la historia, sino también en la actualidad. Cómo una sociedad conciba la discapacidad y qué concepto implícito o explícito tenga de la misma, determinará en gran medida la posición social de las personas con discapacidad, sus expectativas y su capacidad o no para desarrollarse libremente como personas. Por esta razón, el concepto y la concepción sobre la discapacidad distan de ser asuntos meramente teóricos: pueden tener enorme incidencia en la vida de las personas con discapacidad. Por esa razón cuando, por ejemplo, en el ámbito de la discusión en torno a la Convención de la ONU se debatió sobre qué es la discapacidad o quiénes habrían de ser considerados discapacitados, en realidad se estaban discutiendo cuestiones de gran importancia práctica. Naturalmente, no todas las concepciones y conceptos relativos a la discapacidad son compatibles con los derechos humanos y con una aproximación a la realidad de la discapacidad que adopte esta perspectiva. Por ello resulta de importancia evaluar cuáles son las alternativas para la consideración de la discapacidad y cuáles de ellas son coherentes con una aproximación basada en la dignidad y los derechos. Pero antes de realizar una consideración puramente analítica de las aproximaciones a la discapacidad que determine cuáles son los modelos alternativos de conceptualización y tratamiento de la misma, se debe hacer una constatación de carácter histórico: la historia de la discapacidad ha sido en buena medida –y sólo muy recientemente se ha empezado a revertir esta situación– la historia de una exclusión. Naturalmente esta exclusión (o exclusiones) ha tenido acentos muy distintos y diferencias muy relevantes para la vida, las necesidades y la dignidad de las personas con discapacidad: no es lo mismo el exterminio que el desprecio o que la marginación; como tampoco son similares las anteriores a la lástima, la caridad o el paternalismo. Pero todas ellas configuran esta historia de exclusión de la que venimos hablando. Esta constatación nos ha de llevar a considerar los modelos aceptables de tratamiento de la discapacidad y las aproximaciones basadas en derechos desde otra perspectiva: una historia de exclusión y de ausencia de reconocimiento ha llegado a crear inercias y prejuicios que no se disuelven de un plumazo ni con la adopción de la mejor norma jurídica posible. Por ese motivo los esfuerzos que se lleven a cabo desde la perspectiva del derecho y de los derechos también habrán de estar atentos a este problema y habrán de buscar los mecanismos para que la inclusión como titulares de derechos en igualdad de condiciones de las personas con discapacidad se vea complementada con las creación de las condiciones para que estos derechos sean reales y efectivos. Todo esto incluirá necesariamente cambios sociales importantes más allá de las leyes y de los tratados internacionales.

Esta historia de exclusión –aunque, también, en los últimos tiempos de inclusión o de lucha por la inclusión y el reconocimiento- puede ser reconstruida con la ayuda de distintos modelos histórico-teóricos (y presentes, según los casos) del tratamiento de la discapacidad. De acuerdo con Agustina Palacios, se podrían distinguir tres modelos, denominados de *prescindencia*, *rehabilitador* y *social*³. Hay que tener en cuenta que estos modelos pueden no darse de forma pura. En una misma sociedad pueden convivir más o menos conflictivamente aspectos propios de dos de estos modelos o hasta incluso los tres.

De acuerdo con el modelo de *prescindencia*, la discapacidad tiene un origen religioso o relacionado con la fatalidad. En él las personas con discapacidad son asumidas como innecesarias, por lo que se trata de personas de las que la sociedad puede prescindir (de ahí la denominación). Las razones para su innecesariedad, para que sean consideradas una carga, pueden ser variadas: desde que se considera que son inútiles socialmente, hasta que su vida no merece la pena ser vivida o incluso que son seres diabólicos o monstruos. Según Palacios, existen dos submodelos que aunque coinciden en los puntos de partida llevan a consecuencias muy diferentes. El primer submodelo sería el *eugenésico* tal y como por ejemplo se practicaba en la antigüedad clásica. El nacimiento de un niño con discapacidad era interpretado como señal de algún pecado cometido, lo que, unido a que se consideraba una carga, llevaba a prácticas eugenésicas como las del infanticidio. El segundo submodelo sería el de la *marginación*, tal y como paradigmáticamente se practicaba en la edad media, en donde las personas con discapacidad eran sistemáticamente marginadas, junto con los indigentes y otros excluidos. Las causas de la discapacidad pueden ser explicadas en términos más o menos religiosos, pero en cualquier caso se consideran inmodificables, por lo que la exclusión puede manifestarse en forma de rechazo, de miedo o incluso como objeto de lástima o de burla.

El modelo *rehabilitador* considera que las causas de la discapacidad tienen una naturaleza no de carácter religioso sino científico. Las personas con discapacidad no son consideradas inútiles, pero no lo son en la medida en que pueden ser objeto de rehabilitación. El problema de la discapacidad se centra en la persona con discapacidad, a quien será necesario rehabilitar y, en este sentido, normalizar. Aunque existen antecedentes de este modelo, su consolidación tiene lugar a principios del siglo XX, sobre todo después de la Primera Guerra Mundial y debido principalmente a la enorme cantidad de los denominados “mutilados de guerra” y también a los numerosos accidentes laborales en sociedades ya fuertemente industrializadas⁴. En un principio, las medidas rehabilitadoras eran concebidas como una obligación de la sociedad para compensar a estas personas “por su sacrificio”, pero más tarde se extendieron estas medidas a todas las personas con disca-

³ Palacios, A (2004). *La discapacidad frente al poder de la normalidad. Una aproximación desde tres modelos teóricos*, Tesina dirigida por R. de Asís, Madrid, Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas.

⁴ Palacios, A (2007). “¿Modelo rehabilitador o modelo social? La persona con discapacidad en el derecho español”, en Campoy Cervera, Palacios, A (coords), (2007) *Igualdad, no discriminación y discapacidad: una visión integradora de las realidades española y argentina*. Madrid, Dykinson, p. 249.

pacidad, con independencia del origen de las deficiencias. Esto significó centrar las actuaciones en las personas con discapacidad para tratar, como se ha visto, de rehabilitarlas en el sentido de normalizarlas. Actores privilegiados de esto fueron los expertos (p. e. médicos) y la institucionalización (p. e. escuelas separadas). La discapacidad se asimilaba en gran medida a un problema de enfermedad (a la idea de una desgracia personal e individual), por lo que se buscaba encontrar una cura o al menos un remedio para ocultar la desviación respecto a la normalidad hecha norma, normativizada.

Para el modelo *social*, finalmente, las causas de las discapacidades no son ni religiosas ni científicas, sino fundamentalmente sociales. Las personas con discapacidad pueden formar parte de la comunidad y deben ser respetadas como diferentes o como parte de la diversidad. La cuestión de la discapacidad no se centra ya en las personas con discapacidad, sino en la propia sociedad y en el modo en que ésta construye y crea las discapacidades, en la medida en que no tiene presente a todas las personas y que genera exclusiones. El modelo social se construye en oposición al modelo rehabilitador, de tal forma que se considera que las causas de la discapacidad no son individuales sino que son fundamentalmente sociales: son debidas a las carencias de la sociedad en asegurar que las personas con discapacidad sean tenidas en consideración en la organización de la vida social. De esta forma, la acción pública con respecto a la discapacidad no debe dirigirse a la persona concreta sino al conjunto de la sociedad: no se trata de rehabilitar a una persona concreta sino de modificar a la sociedad en su conjunto. Así, la *accesibilidad universal* o el *diseño para todos* serán algunos de los instrumentos de esa acción de modificación del conjunto de la sociedad.

Cabe ahora preguntarse, desde una perspectiva de derechos humanos, cuáles de estos modelos son compatibles con los mismos y cuáles son los que promueven un disfrute más pleno de ellos. Con carácter general es fácil descartar el modelo de prescindencia desde una perspectiva de derechos humanos. El modelo de prescindencia no garantiza siquiera la titularidad de los derechos más básicos a las personas con discapacidad. En este sentido se trata de un modelo incompatible, cuyas hipotéticas pervivencias han de ser incluso combatidas con los derechos humanos en la mano.

Cuestión distinta es el caso del modelo rehabilitador y del modelo social. En algunas ocasiones se ha sugerido que habría una vinculación directa entre el modelo social y la consideración de la discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Creo, sin embargo que la cuestión es algo más compleja. En primer lugar una cosa es preguntarse qué modelo o modelos son compatibles con la visión de la discapacidad desde la perspectiva de los derechos humanos y otra es preguntarse qué modelo resulta preferible o incluso qué modelo tiene una mayor capacidad para la expansión y la evolución de los derechos humanos en toda su extensión y para que tales derechos sean reales y efectivos. En segundo lugar, como ha destacado Rafael de Asís, existen diferentes teorías de los derechos, distintas formas de entenderlos y, sin

duda, diferentes formas de proyectarlos sobre la cuestión de la discapacidad⁵, por lo que la respuesta podría ser diferente según la concepción de los derechos se adopte.

Me parece entonces, que tanto el modelo de rehabilitación –al menos en alguna de sus versiones- como el modelo social son compatibles con una visión de la discapacidad desde los derechos humanos (aunque no quizá, en uno y otro caso, con cualquier teoría de los derechos). Otra cosa es preguntarse cuál de los dos modelos es preferible o cuál de los dos modelos tiene una mayor capacidad para avanzar en la extensión de la satisfacción más plena posible de los derechos humanos. Si la pregunta es ésta, cabe apuntar que el solo modelo rehabilitador, aun pudiendo ser compatible con una cierta visión de la discapacidad basada en derechos humanos, se antoja insuficiente para realizar ese avance. Incluso se puede aventurar que el propio origen del modelo social tiene que ver con la crítica a las deficiencias del modelo rehabilitador en cuanto a los derechos humanos, radicalizando la búsqueda del cumplimiento de algunas de las promesas que estaban implícitas en la idea de los derechos pero que no se habían desarrollado suficientemente o incluso chocaban con alguna de las consecuencias del modelo: la autonomía, la igualdad, etc. La legislación existente en la mayoría de los países, incluso entre los más avanzados, probablemente puede considerarse como híbridos más o menos bien ajustados de estos dos modelos. La propia Convención de la ONU podría interpretarse así, aunque es indudable un giro hacia el modelo social. Cabe entonces preguntarse si el modelo social acabará por imponerse totalmente en el futuro y cuáles serán las consecuencias para el tratamiento de la discapacidad desde la perspectiva de los derechos humanos.

Que ambos modelos son compatibles con (por lo menos cierta visión de) los derechos humanos nos lo puede ilustrar perfectamente el asunto que nos ocupa, como es el derecho a la educación. Como también nos puede mostrar que las consecuencias de la adopción de uno u otro punto de vista pueden ser muy diferentes. En efecto, el modelo que aparece como incompatible y como negador de los derechos humanos ya en el propio ejemplo del derecho a la educación es el modelo de prescindencia, desde el que resulta imposible predicar que las personas con discapacidad tengan un derecho a la educación (en sentido estricto no es posible atribuirles ningún derecho). En cambio, tanto desde el modelo rehabilitador como desde el modelo social se puede hablar de un derecho a la educación de las personas con discapacidad, aunque con un alcance muy diferente.

Desde el punto de vista del modelo rehabilitador los niños y niñas con discapacidad tendrían derecho a la educación, pero este derecho se sustancia en escuelas separadas, desde el paradigma de la educación especial. La educación se concibe como un derecho, pero la finalidad de la educación para las personas con discapacidad es, desde este modelo, el que estas personas se normalicen a través de la misma.

⁵ Asís, R. (2007). "Derechos humanos y discapacidad. Algunas reflexiones derivadas del análisis de la discapacidad desde la teoría de los derechos", en Campoy Cervera, Palacios. A (Coords.) (2007). *Igualdad, no discriminación y discapacidad una visión integradora de las realidades española y argentina*. Madrid, Dykinson, p. 17.

Por el contrario, desde el punto de vista del modelo social, se aboga por una educación inclusiva (y en este punto la Convención sigue en principio el modelo social). La educación especial quedaría configurada como una excepción destinada a casos extremos. Los niños y niñas con discapacidad han de tener las mismas oportunidades que el resto y esto ha de comenzar a plasmarse en la educación. Una educación *inclusiva* en su sentido radical, es decir, consistente con una aplicación plena de las premisas del modelo social, ni siquiera se puede contentar con la inclusión entendida como integración, es decir, como incorporación de los niños y niñas con discapacidad en la escuela ordinaria. Por el contrario, de lo que se trata es de la inclusión de todos en una escuela adaptada a las necesidades –diferentes– de todos. Así, incluso se haría necesario cuestionar la propia idea de normalidad en la educación, sosteniendo que la normalidad no existe sino que es una construcción impuesta sobre la realidad de la diferencia y la diversidad⁶.

Si esto es así, la perspectiva que se abra para este análisis no puede contentarse con considerar qué modelo de discapacidad se adapta mejor a las teorías de los derechos. Al contrario, habrá que reconocer que la relación que se establece entre discapacidad y derechos es dinámica. Esta relación es dinámica hasta el punto de que la consideración de la discapacidad hace necesario reconsiderar y modificar la propia noción y las propias teorías de los derechos humanos. Esto quiere decir que no sólo se trata de ver qué modelo de discapacidad es más adecuado a la perspectiva de los derechos humanos, sino también de destacar que la propia perspectiva y las propias teorías de los derechos humanos han venido a verse modificadas una vez que la adopción de la perspectiva de los derechos humanos para el tratamiento de la discapacidad ha obligado a considerar este asunto seriamente en el marco de las teorías de los derechos. Dos cuestiones son buenos ejemplos de ello: la noción de dignidad humana y el significado de la incorporación de la discapacidad en las líneas históricas de evolución de los derechos humanos.

Por lo que respecta a la idea de dignidad humana, se trata de una noción central para la teoría de los derechos, para su concepto y su fundamento. Pues bien, como ha recordado R. de Asís, la teoría de los derechos humanos ha estado tradicionalmente cimentada sobre un modelo de individuo caracterizado, entre otras cosas, por tres “capacidades”: la de razonar, la de sentir y la de comunicarse, que han constituido tradicionalmente el prototipo del agente moral, vinculado con la noción de dignidad humana⁷. Pues bien, desde esta forma de concebir la dignidad humana la inclusión en este discurso del individuo discapacitado podría no tener sentido en algunos casos, puesto que “aquellos que no tuvieran esas capacidades podrían tener atribuidos derechos, pero no justificados desde la idea de dignidad humana, sino como fruto de la decisión de los sujetos capaces al considerarlos como merecedores de dicha atribución”⁸, es

⁶ Palacios, A., Bariffi, F (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Madrid, Cinca, nota 185.

⁷ Asís, R (2007). “Derechos humanos y discapacidad. Algunas reflexiones derivadas del análisis de la discapacidad desde la teoría de los derechos”, en Campoy, Palacios A. (coords.) (2007) *Igualdad, no discriminación y discapacidad una visión integradora de las realidades española y argentina*. Madrid, Dykinson, p. 33.

⁸ *Ibid.*, p. 36.

decir, de una manera inaceptablemente paternalista. Ello obliga, sin duda, a un replanteamiento del propio concepto de dignidad, que ya no puede derivar de estos conceptos.

La segunda cuestión, también señalada por R. de Asís, tiene que ver con el significado de la incorporación de la cuestión de la discapacidad a los derechos humanos. El enfoque tradicional de la teoría de los derechos ubica la cuestión de los derechos de las personas con discapacidad en el ámbito del proceso histórico de *especificación* de los derechos. Efectivamente, cuando se estudian las líneas de evolución histórica de los derechos fundamentales se alude a cuatro grandes procesos: positivación, generalización, internacionalización y especificación⁹. Estos procesos servirían para sistematizar cómo se ha venido produciendo la evolución histórica de los derechos desde su origen histórico hasta nuestros días. La especificación consistiría en la aparición de derechos que se predicen como propios de determinados colectivos o de sujetos que se encuentran en determinadas circunstancias. Ahora bien, abordar la discapacidad en el ámbito del proceso de especificación es una consecuencia de la definición desde fuera (heterónoma) del colectivo de las personas con discapacidad, así como el reforzamiento de la idea de la persona con discapacidad como persona especial o fuera de lo normal. Por ello, R. de Asís considera que habría que abordar la discapacidad en el ámbito del proceso de *generalización*: de lo que se trata es de generalizar los derechos, de extender la satisfacción de los derechos a sujetos y colectivos que no los poseían, como en su momento el proceso de generalización significó extender los derechos más allá de la clase burguesa. Nuevamente, considerar así las cosas nos obliga a un cambio de perspectiva en las teorías de los derechos como producto de una consideración consistente de los derechos de las personas con discapacidad.

3. Algunas consideraciones sobre el derecho a la educación

El derecho a la educación puede abordarse de múltiples maneras, pero hay coincidencia en que entre sus propósitos centrales está su capacidad para crear condiciones igualdad de oportunidades y para contribuir a que las personas sean capaces de integrarse como ciudadanos que participan activamente en la sociedad (y en las instituciones democráticas). Sin embargo, no es menos cierto que en la práctica la educación puede servir y sirve –incluso si está configurada como un derecho de carácter universal– para la reproducción y hasta para la legitimación de las desigualdades sociales. Ejemplo de ello es el papel que la educación ha podido cumplir con respecto a la discapacidad, pero también con respecto a muchas otras desigualdades como los casos la segregación de los alumnos en diferentes colegios y aún dentro de los colegios, desigualdades en la financiación, diferenciación y elitización de la educación, etc.

En este sentido, el derecho a la educación puede ser configurado de muy diferentes maneras. En su sentido mínimo queda limitado a la universalización de la educación obligatoria sin mayores requisitos. Pero en estas configuraciones mínimas el

⁹ Pecces-Barba, G (1995). *Curso de derechos fundamentales: teoría general*, Madrid, Universidad Carlos III.

derecho a la educación puede acabar subordinado a otras lógicas sociales, de tal forma que acabe completamente desvirtuado como derecho fundamental. Podemos pensarlo retrospectivamente preguntándonos hasta qué punto la escolarización obligatoria obedeció históricamente a un impulso por el derecho a la educación (aunque ese acabara siendo su resultado) o si obedeció más bien a las necesidades de unificación política y de creación de cohesión estatal o a las necesidades económicas del desarrollo industrial capitalista.

Como ha desarrollado M. Ron, determinados discursos contemporáneos vinculados con la educación inciden en la actualidad en la idea de *capital humano*, que acaba configurando la educación como un factor productivo o como una mercancía. Desde este punto de vista la consideración de la educación como derecho humano puede acabar quedando subordinada a otras lógicas, cuando no completamente desvirtuada. En tal caso, se estaría pasando de la educación como derecho a la educación como mercancía; de los sujetos titulares de derechos a los consumidores informados que invierten en su futuro o en el de sus hijos; de la igualdad de oportunidades y la democracia a la competencia y al desarrollo económico; de las necesidades de la sociedad democrática a las necesidades del mercado laboral; del pleno desarrollo de la personalidad y la participación en la sociedad a la producción de trabajadores flexibles, cualificados y adaptados a las necesidades del mercado. En definitiva, en lugar de que la educación sea una necesidad para la dignidad de las personas y propiamente un derecho, en el que la conexión con el crecimiento económico sea un efecto colateral pero no un fin en sí mismo, se corre el peligro de desvirtuar la propia noción de derecho a la educación.

3.1. El problema de la igualdad de oportunidades

La conexión de la educación con la igualdad de oportunidades es casi un elemento necesario en cualquier discurso sobre el derecho a la educación. Sin embargo, la propia noción de igualdad de oportunidades es muy controvertida y existen diferentes teorías sobre la misma. Según se adopte una u otra, será diferente la forma en la que se evalúe la capacidad de un sistema educativo dado para promover la igualdad de oportunidades (y por lo tanto la justicia social en sentido amplio), o las reformas o condiciones necesarias para que algún criterio de igualdad de oportunidades pueda abrirse paso en los sistemas educativos. Según la versión minimalista de la igualdad de oportunidades, los sistemas educativos por el hecho de su universalización –sin más requisitos- ya estarían promoviendo la igualdad de oportunidades, mientras que desde concepciones más amplias estaríamos muy lejos de conseguirlo aún en las condiciones actuales.

Según J. Roemer, se podrían distinguir dos grandes tipos de concepciones sobre la igualdad de oportunidades: la igualdad de oportunidades como *no discriminación* y la igualdad de oportunidades como *campo de juego nivelado*. Según la primera de ellas, la

igualdad de oportunidades consiste en que las reglas del juego, por así decirlo, sean equitativas y que nadie se vea excluido del juego (derechos iguales y sin diferencias de estatus). Según esta noción, una vez que las condiciones son equitativas y nadie resulta excluido, la igualdad de oportunidades tiende a premiar a aquellos que alcancen los mejores resultados, de acuerdo con un esquema que en muchas ocasiones es de tipo meritocrático, justificando las desigualdades de resultados en los supuestos méritos de los jugadores (esfuerzo, capacidades, talentos, etc.). No es de extrañar que de acuerdo con esta versión se presente una idea complaciente de los sistemas educativos, que fácilmente podrían cumplir con el requisito de la igualdad de oportunidades aunque los resultados fuesen muy desiguales.

Según la versión que Rocmer llama de la igualdad de oportunidades como campo de juego nivelado, no basta con que todos puedan jugar y que las reglas sean las mismas para todos. Según esta idea de la igualdad de oportunidades existen determinadas circunstancias (generalmente de tipo social, aunque algunas teorías añaden circunstancias de carácter innato, como los talentos o habilidades) que tienen unos efectos restrictivos, en la medida en que sitúa en peores condiciones a determinadas personas no porque tengan asignado un estatus jurídico inferior, sino porque están en condiciones de desigualdad fáctica respecto de otras personas. Para que haya igualdad de oportunidades no basta con que puedan jugar todos, sino que es injusto si unos tienen que jugar cuesta arriba, por continuar con el símil. La igualdad de oportunidades exigiría, pues, la compensación por las desventajas.

Uno de los problemas de la igualdad de oportunidades –un término quizá más aceptado que la igualdad a secas– es que se suele teorizar dentro de un esquema competitivo en el que no se cuestiona la desigualdad en los resultados o la justificación del propio esquema competitivo. En todo caso se busca una supuesta equidad en la competición. Por esta vía se acaba dando demasiada importancia a los juicios sobre capacidades que realiza el mercado en el marco de relaciones capitalistas donde lo que cuenta es la competencia y los resultados económicos. Si lo aplicamos al ámbito educativo, la educación representa contradictoriamente por un lado la reproducción de las desigualdades, al tiempo que la expansión de las oportunidades y la extensión de los derechos. No conviene desconocer esta ambivalencia, pues lleva a una consideración acrítica de la noción de igualdad de oportunidades, que acaba justificando importantes desigualdades.

4. La Convención de la ONU

La aprobación en diciembre de 2006 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ha supuesto, como hemos dicho, un hito para el tratamiento social de la discapacidad y su consideración como una cuestión de derechos. La importancia de la aprobación de esta Convención es grande tanto desde el punto

de vista simbólico –un aspecto que no se puede despreciar en el ámbito de los derechos humanos- como desde el punto de vista meramente jurídico. Esto no quiere decir que el sistema internacional de protección de los derechos humanos careciera hasta ese momento de instrumentos válidos relativos a los derechos de las personas con discapacidad, pues existían ya importantes referentes. De todas formas, la aprobación de la Convención significa sin duda un salto cualitativo con respecto a los instrumentos precedentes.

Por un lado, en el marco de la ONU, la cuestión de la discapacidad había tenido desde hace unos años una cierta consideración que incluso poco a poco basculó hacia el abordaje de la cuestión dentro del marco de los derechos humanos. Entre los instrumentos que desde el punto de vista jurídico resultaron más relevantes se pueden destacar los “Principios para la Protección de los Enfermos Mentales y para el Mejoramiento de la Salud Mental” (1991) y las “Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad” (1993). Paralelamente, entre los distintos instrumentos jurídicos de derechos humanos de las Naciones Unidas, era posible encontrar enormes posibilidades para la protección jurídica de las personas con discapacidad, aunque no se haya explotado demasiado esta posibilidad¹⁰. En efecto los textos principales de derechos humanos como el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966), la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos (1984), la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación racial (1963), la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1982) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) ofrecen herramientas que adecuadamente interpretadas pueden ser de interés para la protección de los derechos de las personas con discapacidad.

Así, por ejemplo, y para limitarnos al ámbito del derecho a la educación de las personas con discapacidad, el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales reconoce el derecho de toda persona a la educación, que “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”, al tiempo que debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre. También el artículo 24 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos establece que todo niño tiene derecho a las medidas de protección que su condición de menor requiere sin discriminación alguna.

Igualmente el artículo 29.1 de la Convención sobre los Derechos del niño establece que la educación debe estar encaminada a “Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades” y asimismo a inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Hay que destacar que en esta declaración se incluye un artículo específicamente dedicado a la

¹⁰ Palacios, A., Bariffi, F.(2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos*. Cit. p. 29.

discapacidad. Efectivamente, el artículo 23 establece en su primer apartado 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 la participación activa del niño en la comunidad”. A la educación se refiere cuando exige al menos medidas asistenciales para “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”.

Finalmente se puede destacar que la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza de 1960 se refiere –como se establece en su artículo 1- a la lucha contra discriminaciones que puedan suponer la exclusión de personas o grupos a los diversos tipos y grados de enseñanza, la limitación a un nivel inferior de la educación, e incluso la institución de sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos (salvo algunas excepciones contempladas en el artículo 2, como la separación de sexos, en determinadas circunstancias y con determinados requisitos, la creación de establecimientos separados por motivos religiosos o lingüísticos, o los establecimientos de carácter privado con determinados requisitos).

Pero tanto a efectos simbólicos como a efectos de protección jurídica efectiva, la aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad marca un antes y un después. Y ya no sólo por que ahora se cuenta con un instrumento internacional del máximo nivel, sino que, como veremos, la aproximación que se realiza al fenómeno de la discapacidad es también novedosa respecto a la mayoría de los textos anteriores, adoptándose un enfoque dentro del paradigma de derechos humanos que en buena medida responde al “modelo social” del enfoque respecto de la discapacidad. En cierta medida, en estas modificaciones de enfoque han tenido que ver todos los trabajos previos que se prolongaron durante años en los que cabe destacar la participación de ONGs, incluyendo de forma destacada organizaciones de personas con discapacidad¹¹.

El propósito de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad es, de acuerdo con su artículo 1: “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”. En este sentido, aunque la aproximación pudiera ser diferente, y no es un asunto que desde el punto vista teórico esté cerrado (vid. supra la cuestión de la *especificación*), no se trata tanto de la creación de nuevos derechos, como de la necesidad de que los derechos exis-

¹¹ Para el proceso de elaboración Palacios, A., Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos, cit.*. pp. 51 y ss.

tentes, en la medida en que se predicen de todas las personas, puedan estar asegurados *también* para las personas con discapacidad. La justificación de esta exigencia es que precisamente en función de dicha discapacidad estas personas son frecuentemente objeto de discriminaciones arbitrarias que impiden el goce y ejercicio pleno de sus derechos. En este sentido, en la Convención encontramos la explicitación de una serie de derechos sustantivos, combinados con la cláusula de igualdad y no discriminación que actúa, como veremos, como uno de los elementos centrales de la Convención, ya no sólo a efectos de su justificación, sino también como una norma jurídica antidiscriminatoria efectiva.

Es de destacar también que la Convención incluye, en el párrafo segundo del primer artículo, una especie de definición de discapacidad, puesto que afirma que “las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”. Hay que notar que más que una definición cerrada de la discapacidad, aquí se habla de que entre las personas con discapacidad se *incluyen* a las que cumplan con las circunstancias detalladas en este artículo, pero la propia redacción no excluye –y casi implícitamente sugiere que existen– otros casos. Por un lado, se puede pensar con un punto de razón que, ante las dificultades para encontrar un concepto de *discapacidad* que resultase aceptable para todas las partes, se acabó por incluir este concepto impreciso y abierto. Pero por otro, la posibilidad de incluir otros supuestos, hace que se pueda ampliar en un futuro a otras personas o que los estados parte extiendan a otras personas la protección que otorga la Convención. De hecho, en el propio preámbulo de este texto (apartado e), se reconoce que la discapacidad “es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”. De este reconocimiento se puede deducir que la Convención: a) considera el concepto de discapacidad como un concepto cambiante y que por lo tanto puede llegar a ser diferente y acaso más inclusivo que el que se acaba adoptando en el texto; b) acepta hasta cierto punto el modelo social (algo ya implícito en la definición que se hace en el artículo 1 por cuanto acepta que la discapacidad es el producto de la interacción con el entorno (y por lo tanto no cae en una definición individual o médica de la discapacidad); y c) implícitamente se reconoce que el carácter cambiante del concepto de discapacidad puede tener que ver con la forma en la que se modifican las barreras que imponen las actitudes y el entorno, por lo que, de hecho, el ámbito de las personas con discapacidad puede verse ampliado más allá de lo explícitamente recogido aquí, precisamente por modificaciones en las barreras sociales.

4.1. La discriminación por motivos de discapacidad

Como se ha dicho, la prohibición de discriminación constituye uno de los pilares centrales de la Convención. No podía ser de otra manera, ya que el principio de no discriminación es una de las piedras angulares de la legislación sobre derechos humanos y figura

en todos los tratados de derechos humanos. Pero además, en este caso particular, los derechos contemplados en la Convención, y en general toda la Convención, se aborda desde la perspectiva de la no discriminación y mediante los mecanismos del derecho antidiscriminatorio. Si, como ya se ha dicho, el principal propósito de la Convención es el de promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad y promover el respeto de su dignidad, entonces es lógico que este principio constituya un elemento central de su estructura, y tenga, por tanto, una aplicación transversal a todos sus artículos.

La igualdad y la no discriminación son tratadas en el artículo 5, que establece la igualdad de todas las personas ante la ley sin discriminación alguna y la prohibición de toda discriminación “por motivos de discapacidad” (art. 5.1). Igualmente se establece que para promover la igualdad y eliminar la discriminación “los Estados Partes adoptarán todas las medidas pertinentes para asegurar la realización de ajustes razonables” (art. 5.3). El propio concepto de “ajustes razonables” nos remite para su interpretación al artículo 2 de la Convención, en donde también se explicita la definición de la discriminación por motivos de discapacidad:

“Por «*discriminación por motivos de discapacidad*» se entenderá 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”.

“Por «*ajustes razonables*» se entenderán las 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”.

Aquí estamos ante un asunto importante y es que por la vía de la definición de la discriminación, la denegación de ajustes razonables constituirá explícitamente una forma de discriminación. Es importante destacarlo, puesto que si de la mera lectura del artículo 5 pareciera que la exigencia de ajustes razonables es simplemente una medida programática para la promoción de la igualdad y la eliminación de la discriminación, a tenor del artículo 2, y por lo tanto la interpretación sistemática de estos preceptos obliga a concluir que la realización de los ajustes razonables es un deber de los Estados parte cuya denegación constituye por sí misma una forma de discriminación. Es fácil percibir el diferente alcance jurídico que adquiere el concepto de “ajuste razonable” a la luz de esta inter-

pretación que, por otra parte, es la única que cabe de la toma en consideración del artículo 2.

También es de suma importancia tener en cuenta el alcance que tiene la noción de discriminación “por motivos de discapacidad”. Como han señalado Palacios y Bariffi siguiendo en esto a Quinn¹², el hablar de discriminación “por motivos de discapacidad” –en lugar, por ejemplo, de una posible fórmula alternativa como “discriminación por discapacidad”– pone el acento en el fenómeno de la discriminación y no en las particularidades de la persona. Así, sería posible teniendo en cuenta esta noción, que una persona fuese discriminada “por motivos de discapacidad” o “sobre la base de la discapacidad” sin que esa persona tuviera una discapacidad, siempre y cuando fuese tratada de forma discriminatoria por pensarse o considerarse que sí tiene una discapacidad. Tal podría ser el caso, por ejemplo, de una persona con una desfiguración facial que no teniendo una discapacidad fuese en cambio discriminada por considerarse que tiene una discapacidad. Téngase en cuenta que ello desvincularía asimismo, la discriminación por motivos de discapacidad de la consideración de que la persona en cuestión sea considerada como discapacitada de acuerdo con la legislación o de la exigencia –a efectos de la protección que dota el derecho antidiscriminatorio- de poseer determinado grado de discapacidad. Del mismo modo, de acuerdo con este concepto de discriminación “por motivos de discapacidad” también pueden ser objeto de discriminación (y por lo tanto se encontrarían amparados por la protección del derecho antidiscriminatorio y de la propia Convención) personas que no padecen una discapacidad pero que se encuentran asociadas o vinculadas a personas con discapacidad, motivo por el cual pueden sufrir discriminaciones.

4.2. Los principios de la Convención

La fuerte presencia de cláusulas antidiscriminatorias puede hacer pensar que la concepción de igualdad que maneja la Convención se limita a ser una *igualdad como no discriminación* de carácter formal entendida fundamentalmente como una igualdad ante la ley. Sin embargo esto no es así. No lo es puesto que la propia concepción amplia de discriminación por motivo de discapacidad no se limita a discriminaciones ante la ley, sino en cualquier ámbito, desde el momento en que la denegación de ajustes razonables es una forma de discriminación. Pero además, los otros principios que recoge la Convención van en la dirección de una igualdad no meramente formal, sino también material. Por un lado, los principios básicos que aparecen en el artículo 1 son el de la *dignidad*, la *autonomía individual* y la *independencia*, los cuales, han de servir para que la noción de igualdad y no discriminación sea interpretada en un sentido material y finalístico para lograr que todas las personas alcancen la “participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad” (art. 1.c). Por otro, el propio artículo 1 incluye en su punto e) como otro de los principios básicos el de *igualdad de oportunidades*.

¹² Ibid., p. 68.

Estrechamente vinculado con la idea de igualdad de oportunidades (aunque también con la idea de independencia) se encuentra el principio de *accesibilidad universal*, mencionado en el artículo 3.f como un principio básico, y regulado ampliamente en el artículo 9. En la medida en que la Convención reconoce el componente social de la discapacidad, la accesibilidad universal se configura como un principio necesario para la prevención de la discapacidad¹³. Además, si se tiene en cuenta que las carencias en la accesibilidad universal pueden verse debidas a la denegación de ajustes razonables, es fácil entender que la falta de accesibilidad puede ser un caso de discriminación.

5. El contenido de la Convención en materia de educación

El artículo 24 de la Convención recoge como un derecho específico el derecho de las personas con discapacidad a la educación, del mismo modo en que se recogen otra serie de derechos tales como el derecho a la libertad y seguridad (art. 14), derecho a la libertad de expresión (art. 21), derecho a la movilidad personal (art. 20), derecho a la salud (art. 25), derechos de participación (art. 29), etc. Sin embargo, de lo ya dicho se puede concluir que para el análisis de lo relativo al derecho a la educación en el marco de la Convención no es suficiente con la mera consideración del artículo que directamente se dirige a considerar el derecho a la educación, sino que se habrán de tener en cuenta otros principios y derechos que están relacionados de forma más o menos profunda.

Ya fue señalado que de acuerdo con el artículo 1, la finalidad de la Convención es 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 acuerdo con esos objetivos y con el contenido de la Convención, hay que tener en cuenta que las relaciones entre educación y discapacidad han de ser vistas en una doble perspectiva. Por un lado, la Convención busca que quede garantizado 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. Por otro lado, 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.

En lo que se refiere al derecho a la educación de las personas con discapacidad, la Convención habla de un derecho a una educación *inclusiva* a todos los niveles así como a la enseñanza *a lo largo de la vida*. Pero antes de examinar estas notas del derecho a la

¹³ Vid. Asís, R., A. L. Aiello, F. Bariffi, I. Campoy y A. Palacios (2007). *Sobre la accesibilidad universal en el derecho*, Madrid, Dykinson.

educación, nos detendremos brevemente en la cuestión de la educación ciudadana respecto a los derechos de las personas con discapacidad.

5.1. Educación ciudadana respecto a los derechos de las personas con discapacidad

La educación ciudadana respecto a los derechos de las personas con discapacidad, incluye, en un primer nivel, la difusión de la Convención como herramienta jurídica y de utilidad en el ámbito del movimiento asociativo –ONG de personas con discapacidad- y en el de los derechos humanos –ONG de derechos humanos-. Un segundo nivel sería el nivel de *educación para la ciudadanía*, donde es importante que los currículos educativos incorporen la perspectiva de la discapacidad¹⁴. En el nivel universitario, por ejemplo, implicaría incluso incorporar las consecuencias y derivaciones de la Convención dentro de los diferentes programas de estudios universitarios (en especial Derecho, Arquitectura, Ciencias Políticas, Psicología, Urbanismo, entre otros).

La Convención también incluye el deber de hacer esfuerzos importantes de información (p.e., el artículo 4, cuando habla de “Proporcionar información que sea accesible para las personas con discapacidad sobre ayudas a la movilidad, dispositivos técnicos y tecnologías de apoyo, incluidas nuevas tecnologías, así como otras formas de asistencia y servicios e instalaciones de apoyo”); formación sobre discapacidad para profesionales (p.e. “Promover la formación de los profesionales y el personal que trabajan con personas con discapacidad respecto de los derechos reconocidos en la presente Convención, a fin de prestar mejor la asistencia y los servicios garantizados por esos derechos”); y concienciación social sobre la necesaria toma de conciencia por parte de las sociedades respecto a las personas con discapacidad, para que se generalice el respeto por sus derechos y su dignidad. En particular los estados deberán tomar medidas pertinentes para (art. 8):

- Sensibilización social y fomento del respeto a los derechos.
- Lucha contra los estereotipos y prejuicios respecto a las personas con discapacidad.
- Promoción de la toma de conciencia con respecto a las capacidades y las aportaciones de las personas con discapacidad.

Para lograr estos fines se proponen una serie de medidas como son:

- Campañas de sensibilización pública.
- Fomento de una actitud de respeto a los derechos de las personas con discapacidad en todos los niveles del sistema educativo.
- Promoción de programas de formación sobre sensibilización.

¹⁴ Vid. Ribotta, S. (ed.) (2006), *Educación en derechos humanos: la asignatura pendiente*, Madrid, Dykinson.

5.2. Educación inclusiva y a lo largo de toda la vida

Centrándonos ya en el derecho a la educación, decíamos que las notas principales de su configuración tal y como aparece en la Convención, eran las de *inclusividad* y *enseñanza a lo largo de toda la vida*. El otro elemento a tener en cuenta para la configuración del derecho a la educación es que se ha de establecer sin discriminaciones y sobre la base de la igualdad de oportunidades, lo que, por cierto, ha de servir entonces para interpretar las notas de inclusividad y enseñanza a lo largo de toda la vida. Efectivamente, el derecho a la educación para las personas con discapacidad ha de ser interpretado teniendo en cuenta su virtualidad antidiscriminatoria y favorecedora de la igualdad. Por un lado, porque las personas con discapacidad tienen derecho a la educación sin que pueda producirse discriminación. Por otro, la educación constituye un mecanismo que tradicionalmente se destaca como instrumento para promover la igualdad de oportunidades, que es otro de los puntos centrales de la Convención. De esta forma, el derecho a la educación de las personas con discapacidad, además de su valor intrínseco, también ha de ser tenido en cuenta como instrumento de integración en igualdad de oportunidades.

El propio artículo 24 introduce explícitamente tres finalidades del derecho a la educación configurado sobre estas bases:

- a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana.
- b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas.
- c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.”

Hay que tener en cuenta que las finalidades expresadas aquí no han de entenderse como una justificación extemporánea del artículo 24, ni mucho menos como una expresión retórica. En realidad, son y han de servir como parámetros para medir hasta qué punto se cumple en los casos concretos el derecho a la educación proclamado. Así pues, al margen de que se cumplan con mayor o menor intensidad los mandatos concretos del artículo 24 en lo referente por ejemplo a la educación inclusiva, el acceso a la educación, las medidas de apoyo o las previsiones relativas a la enseñanza del Braille o de los lenguajes de signos, sólo en la medida en que se cumplan las finalidades anteriores se podrá considerar que las personas con discapacidad gozan plenamente del derecho a la educación sin discriminaciones y sobre la base de la igualdad de oportunidades.

La cuestión de la *inclusión* ha sido un asunto importante y discutido, en la disyuntiva –quizá más aparente que real si se entiende correctamente– entre la educación inclusiva y la educación especial. Evidentemente, el enfoque que se dé a este asunto es una cuestión fundamental que tendrá gran relevancia para la vida y los derechos de los niños y niñas con discapacidad: el que el enfoque sea el de la *normalización*, o el de la *inclusión* no es un asunto menor, hasta el punto que el modelo inclusivo parte incluso de la puesta en cuestión de la supuesta *normalidad*, que pasa a ser concebida como una creación social. Y es que la *normalidad* aún entendida meramente como una normalidad estadística, acaba muy fácilmente convertida en *normatividad*, en el sentido de que acaba configurando un modelo de *normalización* obligatoria, como adaptación a un modelo predefinido. La *normalidad*, en este sentido, acaba transformada en un concepto cargado de ideología, al presentar como neutral lo que constituye un modelo social construido que se naturaliza para imponerse más o menos calladamente, tratando de ocultar la opresión que puede generar.

El enfoque de la educación que propugna la Convención se basa en la idea cada vez más asentada, de acuerdo con las evidencias, de que la educación inclusiva ofrece las mejores posibilidades y el mejor ambiente para la docencia y el aprendizaje, incluso para los niños con discapacidad intelectual. Pero además, también contribuye a derribar las barreras y hacer frente a los estereotipos, por lo que la inclusión ha de ser vista en sí misma también como un elemento del proceso educativo, para crear ciudadanos dispuestos a la convivencia, a la aceptación de la discapacidad y a la conciencia de la diversidad basada en el respeto. La inclusividad tiene unas exigencias que se manifiestan en la existencia de equipo y materiales docentes adecuados, la adopción de métodos de enseñanza y diseños curriculares que abarquen las necesidades de todos, promoviendo y aceptando la diversidad, la capacitación de los docentes y el apoyo a las necesidades de todos los alumnos.

El modelo diseñado por la Convención parte ciertamente de la regla general de la inclusión. Sin embargo asume que determinadas circunstancias, ciertas situaciones y determinados grupos exigen educación especializada, por lo que ésta no ha sido excluida sino configurada como una excepción. En cierto sentido se pueden entender así las previsiones del punto 3 del artículo 24, que se refiere a la enseñanza y promoción del Braille y los lenguajes de signos, que finaliza diciendo que los estados partes deberán: “Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social”. Hay que entender, no obstante, esta previsión poniendo el acento en el inciso “más apropiados para cada persona”, de tal forma que aunque se haya hablado anteriormente del lenguaje de signos, eso no signifique que de forma automática se ha de optar por un modelo de educación especial para estos niños y niñas, pues, de otra manera, se estaría imponiendo un modelo de educación especial para casos que de hecho ya están funcionando de forma satisfactoria en modelos de educación inclusiva.

También merece atención la idea de la educación para toda la vida. Es un hecho que se está empezando a percibir –y a promover– la idea de que la normalización por edades en la enseñanza tiene sentido apenas en la enseñanza obligatoria. Sin embargo, en el caso de la universidad, sobre todo, pero no únicamente, se ha de dar paso a instituciones de enseñanza en distintas fases de la vida, en función de la necesidad de adaptación y de adquisición de nuevos conocimientos. En realidad, no se trata de una idea nueva que se plantee en la Convención, ni se trata de una idea que hubiera de ser especial para el caso del derecho a la educación para las personas con discapacidad. La necesidad de adaptar la educación a un modelo más flexible, menos compartimentado por edades y con capacidad de permitir a un mayor número de personas el paso por las instituciones educativas ya había sido apuntada desde los años setenta en el marco de reflexiones para la renovación pedagógica y en el seno de organizaciones internacionales como la UNESCO¹⁵. Con carácter general y en abstracto se podría considerar esta estrategia como positiva. Sin embargo, no se debe perder de vista que dadas las actuales circunstancias y los imperativos del mercado de trabajo, en realidad más bien parece que esta novedad vendrá más dada por dinámicas de carácter competitivo y sobre todo por el desentendimiento de las empresas de las cargas y responsabilidades en la formación del personal, que traslada individualmente a los trabajadores y mediatamente a las instituciones públicas de enseñanza. Este tipo de discurso puede ser funcional a una consideración de la educación como una mercancía que ha de ser juzgada por su rendimiento económico en términos de aprovechamiento privado del llamado “capital humano”. De ser así, resultará sin duda en una erosión del propio derecho a la educación, que se subordinará a otras lógicas.

En su mejor interpretación, el modelo de educación que aquí se plantea, parte de la idea de que la enseñanza no se puede limitar –aunque este sea un requisito previo– a transmitir una serie de conocimientos. Es necesario transmitir también –y que se aprenda– los medios para aprender autónomamente y para aprender no sólo unos contenidos en el momento de la enseñanza reglada, sino a lo largo de períodos mayores y fuera de la inserción formal en la enseñanza.

De todas formas la idea de la enseñanza a lo largo de toda la vida, no ha de hacernos olvidar que un momento privilegiado del proceso educativo sigue siendo la enseñanza primaria y secundaria. Por este motivo, aunque el derecho a la educación abarca a todas las personas –también por tanto las adultas– durante los distintos períodos de la vida, no obstante, tiene una especial relevancia en el caso de la educación básica dirigida a niños y niñas. En este sentido el artículo 7 de la Convención se refiere de forma específica a los niños y niñas, obligando a los estados parte a que tomen las medidas para “asegurar que todos los niños y las niñas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas”.

¹⁵ Por ejemplo, J. B. Rotkin, M. Elmnadjra, M. Malitza (1979). *Aprender. horizonte sin límites. Informe al Club de Roma*. Madrid, Santillana.

5.3. Derecho a la educación en el contexto de la Convención

Efectivamente el caso de la regulación de los niños y niñas con discapacidad nos hace entrar en la cuestión de la necesidad de interpretar el derecho a la educación del artículo 24 de la Convención en conexión ya no sólo con los principios generales de la misma, lo que ya se ha puesto de manifiesto, sino también con otros artículos que regulan aspectos conectados con este derecho. Por un lado, en cuanto que determinados requisitos que aparecen recogidos en la Convención aparecen como prerrequisitos para que sea posible el goce del derecho a la educación (así como de otros derechos). Por otro, por cuanto el derecho a la educación no es independiente ni en su formulación ni en su ejercicio de otros derechos enunciados.

En lo que se refiere al primer asunto, a los principios que actúan como prerrequisito para el goce del derecho a la educación, habría que destacar el principio de accesibilidad universal –que ya hemos mencionado– y que aparece regulado en los artículos 3.c) y 9. El principio de accesibilidad tiene por objeto eliminar los obstáculos que dificultan a las personas con discapacidad el goce de sus derechos. La cuestión no sólo tiene que ver con el acceso físico a lugares, sino también con el acceso a información, tecnologías como el Internet, comunicación y la vida económica y social. Sin acceso a información o sin la capacidad de trasladarse con libertad, quedan restringidos también otros derechos de las personas con discapacidad¹⁶. La Convención la prevé en el inciso f del artículo 3 pero la regula expresamente en el artículo 9:

“A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales (...)”.

Por lo que se refiere al segundo asunto, a los derechos que están relacionados o conectados con el derecho a la educación, sin ánimo de resultar exhaustivo, creo que hay tres derechos que están particularmente en este caso:

- a) El respeto a las decisiones en materia de reproducción, lo que incluye el derecho a la información y educación sobre reproducción y planificación familiar.
- b) El derecho a trabajar en igualdad de condiciones, lo que incluye el derecho a la formación laboral.

¹⁶ ONU (2007). *De la exclusión a la igualdad. Hacia el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Manual para parlamentarios sobre la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. Naciones Unidas. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Unión Interparlamentaria, p. 25.

c) El derecho a la participación en la vida cultural, deportiva y recreativa.

Hay que destacar que estas facetas de los derechos conexos con el derecho a la educación, lo que persiguen es la garantía y cumplimiento real de estos derechos, a través de formas de acceso a la educación y a la cultura que no necesariamente están –aunque pueden estarlo- conectadas con el sistema educativo formal.

Por lo que respecta a las decisiones en materia de reproducción, está recogido en el artículo 23 “Respeto del hogar y de la familia”, en donde se exige que se tomen las medidas efectivas para evitar a discriminación contra las personas con discapacidad en las cuestiones relativas al matrimonio, la familia, la paternidad y las relaciones personales. En particular, se exige que “Se respete el derecho de las personas con discapacidad a decidir libremente y de manera responsable el número de hijos que quieren tener y el tiempo que debe transcurrir entre un nacimiento y otro, y a tener acceso a información, educación sobre reproducción y planificación familiar apropiados para su edad, y se ofrezcan los medios necesarios que les permitan ejercer esos derechos”.

Por lo que respecta al derecho a trabajar en igualdad de condiciones, el artículo 27 habla de “el derecho de las personas con discapacidad a trabajar, en igualdad de condiciones con las demás”, en un entorno laboral y mercado laboral que sean “abiertos, inclusivos y accesibles a las personas con discapacidad”. En este punto se destaca la necesidad de tomar medidas, entre ellas las legislativas que permitan “que las personas con discapacidad tengan acceso efectivo a programas generales de orientación técnica y vocacional, servicios de colocación y formación profesional y continua”.

Por lo que respecta al derecho a la participación en igualdad de condiciones con las demás en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte, el artículo 30 que regula esta cuestión también tiene algún elemento de interés para la educación. Particularmente en cuanto a:

- Acceso a material cultural en formatos accesibles.
- Acceso a representaciones o servicios culturales (museos, bibliotecas, monumentos, etc.).
- Posibilidad de desarrollo del potencial creativo, artístico e intelectual.
- Reconocimiento y el apoyo de su identidad cultural y lingüística específica (incluyendo lengua de señas y la cultura de los sordos).

Es también relevante que se menciona la necesidad de asegurar “que los niños y las niñas con discapacidad tengan igual acceso con los demás niños y niñas a la participación en actividades lúdicas, recreativas, de esparcimiento y deportivas, incluidas las que se realicen dentro del sistema escolar”.

Para concluir con las relaciones entre el derecho a la educación y el resto de derechos recogidos en la Convención, habría que destacar que la relación también se da en el sentido de que en la medida en que el acceso a la educación resulta un elemento de acceso para la realización efectiva de los demás derechos, por cuanto se conecta con la no igualdad de oportunidades.

6. El modelo español de discapacidad y educación

Como es bien sabido, el derecho a la educación se recoge en el artículo 27 de la Constitución española, que establece que todos tienen derecho a la educación y que ésta 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”. También en la Constitución, el artículo 49 está referido específicamente a las personas con discapacidad. A pesar de su carácter médico-rehabilitador, incide inequívocamente en la idea de la titularidad de los derechos fundamentales, lo que tendría que servir –y ha podido servir- como base constitucional para políticas más audaces: “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”.

6.1. El contraste entre la Convención y la legislación española

Desde el punto de vista de la normativa, se podría decir que prácticamente todos los principios de la Convención que afectan a la educación, se encuentran de alguna manera recogidos en la legislación española. En algunos casos, incluso, la legislación española va más allá de lo exigido por la Convención. En algunos otros, la legislación podría avanzar algo más en términos de ser más categórica en el cumplimiento de los principios de la Convención, pero, con carácter general, no hay ningún punto en el que exista una contradicción flagrante entre lo que exige la Convención y lo recogido en la legislación española, como se puede ver en la tabla siguiente. Otra cosa será –como veremos- el que se cumplan plenamente las finalidades y los objetivos marcados por uno u otro cuerpo normativo, aunque este asunto lo trataremos más abajo.

Convención, artículo 24	Legislación española
<p><i>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 así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - El artículo 27 de la Constitución reconoce el derecho a la educación de todos. Además, el artículo 49 insiste en que las personas con discapacidad contarán con el amparo de los poderes públicos especialmente para el disfrute de los derechos, entre los que está el derecho a la educación. Adicionalmente, el artículo 14, el 9.2 y el 10 de la Constitución prohíben cualquier discriminación. - El artículo 1 de la Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación (LODE), refirma este derecho y en su apartado 2 establece que no se pueden producir discriminaciones. - El artículo 1.b) de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), establece como principio el de la equidad, para garantizar la igualdad de oportunidades y la no discriminación con especial atención a las desigualdades que se deriven de la discapacidad. - La idea de educación inclusiva a todos los niveles se recoge también en el artículo 1.b) bajo la noción de “inclusión educativa”. También en el artículo 71.3 se habla de los principios de normalización e inclusión para la atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Igualmente aparece esta noción en el artículo 110 de esa misma ley, cuando se refiere a la accesibilidad - El artículo 1.d) de esa misma ley concibe la educación como “un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida”. Esta noción se desarrolla en el artículo 5.

	<ul style="list-style-type: none"> - Con respecto a la igualdad de oportunidades, se regula específicamente en los artículos 80 y siguientes.
<p><i>a. Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - El artículo 10 de la Constitución declara que la dignidad humana y el libre desarrollo de la personalidad como fundamentos del orden político y de la paz social. - El artículo 6.3.a) de la Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación “A recibir una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad” y el apartado b) A que se respeten su identidad, integridad y dignidad personales - El artículo 2.1 de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, recoge en su punto b) como uno de los fines de la misma “la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad”.
<p><i>b. Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nuevamente hay que citar al artículo 10 de la Constitución en su referencia a la dignidad humana y al libre desarrollo de la personalidad como fundamentos del orden político y de la paz social. - El artículo 2.1 de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, recoge en su punto a) como uno de los fines de la misma “El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.” En su punto d) “La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.” Y finalmente en su punto f) “El desarrollo de la capacidad de los

	<p>alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.”</p> <p>- El artículo 71.2 de esta misma ley establece que corresponde a las autoridades poner los medios para que los alumnos con necesidades especiales “puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado”.</p>
<p><i>c. Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.</i></p>	<p>- El artículo 9.2 de la Constitución establece que corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad de las personas sean reales y efectivas, removiendo los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitando su participación en la vida política, cultural y social.</p> <p>- El artículo 2.1.k) de la LOE establece como una de las finalidades de la educación “la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.”</p> <p>- Igualmente en su artículo 71.1 establece que las administraciones educativas dispondrán de los medios necesarios “para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional”.</p> <p>- Por último, el artículo 75.1 establece que “con la finalidad de facilitar la integración social y laboral del alumnado con</p>

	<p>necesidades educativas especiales que no pueda conseguir los objetivos de la educación obligatoria, las Administraciones públicas fomentarán ofertas formativas adaptadas a sus necesidades específicas.”</p>
<p>2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:</p> <p>a. Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Las normas citadas anteriormente (Constitución, LODE, LOE) garantizan que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad. - Además, ya en 1982 la Ley 13/1982 de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) estableció en su artículo 23 la integración de las personas con discapacidad en el sistema ordinario de educación general.
<p>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;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Las normas anteriormente citadas (Constitución, LODE, LOE) garantizan el acceso a una educación primaria y secundaria inclusiva. - Por lo que respecta a la gratuidad, el artículo 27.4 de la Constitución establece que la educación básica será obligatoria y gratuita. Además, la Ley 13/1982 de Integración Social de los Minusválidos estableció en su artículo 30 también la gratuidad de la educación.
<p>c. Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La noción de los “ajustes razonables” aparece en el artículo 2 de la Ley 51/2003 de Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal (LIONDAU), al lado de la noción de “accesibilidad universal”. En el artículo 4 de esa misma ley se considera que existe una vulneración de la igualdad de oportunidades el incumplimiento de las exigencias de accesibilidad y de realizar los ajustes razonables. La defini-

	<p>ción de “ajuste razonable” se encuentra recogida en el artículo 7.c).</p> <ul style="list-style-type: none">- En el ámbito puramente educativo, el concepto que probablemente mejor se adapta a esta noción es del de “adaptación” de las enseñanzas. Esta noción aparece recogida en el artículo 3.8 de la LOE, cuando establece que las enseñanzas se “adaptarán al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”, para garantizar el acceso, permanencia y progresión de este alumnado en el sistema educativo.- Por otra parte, el artículo 72.3 de la LOE establece que los centros “realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos”.
<p><i>d. Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva:</i></p>	<ul style="list-style-type: none">- De acuerdo con el artículo 6.3.h) de la Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación, los alumnos tienen derecho “A recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales, que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo”.- Aquí hay que mencionar nuevamente los artículos 71 y siguientes de la LOE, relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y en particular a los alumnos con necesidades educativas especiales, que se regula en los artículos 73 al 75.

<p><i>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.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - De acuerdo con el artículo 6.3.h) de la LODE, es un derecho de los alumnos “recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales, que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo”. - Cabe mencionar también el artículo 83 de la LOE, relativo al sistema de becas.
<p><i>3. Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - En este punto se puede mencionar el artículo 75 de la LOE, relativo a la integración social y laboral del alumnado con necesidades educativas especiales, que establece que “Con la finalidad de facilitar la integración social y laboral del alumnado con necesidades educativas especiales que no pueda conseguir los objetivos de la educación obligatoria, las Administraciones públicas fomentarán ofertas formativas adaptadas a sus necesidades específicas.
<p><i>a. Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;</i></p>	
<p><i>b. Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Está vigente la Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. - De acuerdo con su artículo 2 se reconoce “el derecho de libre opción de las per-

sonas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas al aprendizaje, conocimiento y uso de las lenguas de signos españolas, y a los distintos medios de apoyo a la comunicación oral”.

- En su artículo 5 están recogidos los principios de libre elección y de prohibición de discriminación.

- El artículo 7 se refiere al aprendizaje de estas lenguas en la formación reglada:

“1. Las Administraciones educativas dispondrán de los recursos necesarios para facilitar en aquellos centros que se determine, de conformidad con lo establecido en la legislación educativa vigente, el aprendizaje de las lenguas de signos españolas al alumnado sordo, con discapacidad auditiva y sordociego que, de acuerdo con lo especificado en el artículo 5.c) de esta Ley, haya optado por esta lengua. En caso de que estas personas sean menores de edad o estén incapacitadas, la elección corresponderá a los padres o representantes legales.

2. Las Administraciones educativas ofrecerán, en los centros que se determinen, entre otros, modelos educativos bilingües, que serán de libre elección por el alumnado sordo, con discapacidad auditiva y sordociega o sus padres o representantes legales, en el caso de ser menores de edad o estar incapacitados.

3. Los planes de estudios podrán incluir, asimismo en los centros anteriormente citados, el aprendizaje de las lenguas de signos españolas como asignatura optativa para el conjunto del alumnado, facilitando de esta manera la inclusión social del alumnado sordo, con discapacidad auditiva y sordociego usuario de las len-

guas de signos españolas y fomentando valores de igualdad y respeto a la diversidad lingüística y cultural.”

- El artículo 8 se refiere al aprendizaje en la formación no reglada:

1. Las Administraciones educativas fomentarán la cooperación de las familias, con menores sordos, con discapacidad auditiva y sordociegos, con la institución escolar o académica y cooperarán con las entidades asociativas de personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas, y de sus familias, en la realización de cursos de formación para el aprendizaje de las lenguas de signos españolas.

2. Las Administraciones Públicas competentes, asimismo, cooperarán con las Universidades y con las entidades asociativas de personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas y de sus familias en el aprendizaje de las lenguas de signos españolas en otros ámbitos sociales.”

- El artículo 10, relativo al acceso a los bienes y servicios a disposición del público, tiene un apartado a) referido específicamente a la educación en el que se establece que “las Administraciones educativas facilitarán a las personas usuarias de las lenguas de signos españolas su utilización como lengua vehicular de la enseñanza en los centros educativos que se determinen. Igualmente promoverán la prestación de servicios de intérpretes en lenguas de signos españolas por las personas usuarias de las lenguas de signos españolas en los centros que se determinen. En el marco de los servicios de atención al alumnado universitario en

	<p>situación de discapacidad, promoverán programas e iniciativas específicas de atención al alumnado universitario sordo, con discapacidad auditiva y sordociego, con el objetivo de facilitarle asesoramiento y medidas de apoyo.”</p> <p>- Art. 8.6. RD 696/1995, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales: “6. La Administración educativa favorecerá el reconocimiento y estudio de la lengua de signos y facilitará su utilización en los centros docentes que escolaricen alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad auditiva en grado severo o profundo.</p> <p>Igualmente, promoverá la formación de los profesores de apoyo y tutores de estos alumnos en el empleo de sistemas orales y visuales de comunicación y en el dominio de la lengua de signos.</p> <p>Los centros docentes que escolaricen alumnos que utilicen estos sistemas de comunicación incluirán, para estos alumnos, contenidos referidos a ellos en el área de lengua.”</p>
<p><i>c. Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.</i></p>	<p>- Véase el apartado anterior, especialmente en lo referido al artículo 5 de la Ley 27/2007, referido a los principios de libre elección y de prohibición de discriminación.</p>

<p><i>4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.</i></p>	<p>- El artículo 7.4 de la ley 27/2007, establece que “con el fin de disponer de profesionales debidamente cualificados para la enseñanza de las lenguas de signos españolas (...), la Administración educativa competente determinará las Titulaciones que, conforme a la normativa existente sobre requisitos para su ejercicio, considere oportunas y propiciará su formación inicial y permanente.”</p> <p>El punto 5 de ese mismo artículo dice que “Las Administraciones educativas establecerán Planes y Programas de formación para el profesorado que atiende al alumnado sordo, con discapacidad auditiva y sordociego.”</p>
<p><i>5. Los Estados Partes asegurarán 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. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.</i></p>	<p>- Por lo que se refiere al acceso a la educación superior, la Ley orgánica 6/2001 de Universidades (LOU), modificada por la Ley orgánica 4/2007 establece en su 46.2b), al referirse a los derechos de los estudiantes “la igualdad de oportunidades y no discriminación, por circunstancias personales o sociales, incluida la discapacidad, en el acceso a la Universidad, ingreso en los centros, permanencia en la Universidad y ejercicio de sus derechos académicos”.</p> <p>- También la disposición adicional 24ª se refiere al acceso a los estudiantes con discapacidad.</p> <p>- El artículo 14 del Real Decreto 1742/2003 establece una reserva de plazas del 3% en las universidades para alumnos con discapacidad.</p>

6.2. El contraste entre la Convención y la situación española en la práctica

Si bien en la normativa legal española no se aprecian contradicciones con respecto a la Convención, otra cosa es si se examinan los datos del sistema educativo español. Durante el curso 2005-2006, dos de cada cien alumnos matriculados en España en las enseñanzas de régimen general son personas con necesidades educativas especiales¹⁷.

Alumnado matriculado por enseñanza, curso 2005-2006

ENSEÑANZAS	(A) Alumnado total	%	(B) Alumnado con NEE	%	(A)/(B)
Educación infantil	1.487.548	21,3	14.635	10,8	1,0
Educación primaria	2.483.364	35,6	53.298	39,2	2,1
Educación especial específica	28.665	0,4	28.665	21,1	100,0
E.S.O.	1.844.953	26,4	33.365	24,5	1,8
Programas de Garantía Social	44.927	0,6	4.557	3,3	10,1
Bachillerato	640.28	9,2	718	0,5	0,1
Ciclos formativos de Formación profesional	454.053	6,5	837	0,6	0,2
TOTAL	6.983.538	100,0	136.075	100,0	1,9

Fuente: Peralta Morales, A.. *Libro blanco sobre universidad y discapacidad*, cit., p. 23.

Es llamativo el bajo porcentaje de alumnos con educación especial en la educación infantil y, sobre todo, en el bachillerato. Por lo que se refiere a la educación infantil, podría deberse en parte a una falta de detección precoz, pero desde luego la causa principal será una tasa de escolarización baja del colectivo en esta etapa. Pero donde el porcentaje es significativamente más bajo es en el bachillerato, donde sólo uno de cada mil alumnos es con necesidades educativas especiales. Realmente esta diferencia es muy llamativa y probablemente una de los más graves problemas que se puede detectar en la integración de los alumnos con discapacidad en el sistema educativo español. Las tasas bajas de personas con discapacidad que se encuentran en la universidad tienen que ver ya con el descenso de escolarización desde esta etapa.

Los datos para este mismo curso 2005-2006 indican que un 58% del alumnado con necesidades educativas especiales presenta una discapacidad psíquica y el 16% autismo u otros trastornos de la personalidad. En cambio, en Bachillerato los pocos más de 700 alumnos (véase tabla), el perfil mayoritario cambia radicalmente, con discapacidades sensoriales y motoras¹⁸. Es también importante destacar que en todos los niveles no uni-

¹⁷ Peralta Morales, A. (2006). *Libro blanco sobre universidad y discapacidad*, Madrid, Real Patronato sobre discapacidad, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, p. 22.

¹⁸ *Ibid.*, p. 23.

versitarios de la enseñanza la presencia femenina entre los alumnos con necesidades especiales es sensiblemente inferior a lo que correspondería al peso poblacional de las mujeres, pues en ninguna de las enseñanzas llega al 40%. Dado que no cabe pensar en una diferencia de prevalencia de las distintas causas de discapacidad, parece que las causas tendrán que ver con una deficiente escolarización o detección¹⁹.

Por lo que respecta a los estudios universitarios, aunque los datos de las distintas encuestas no sean homogéneos, se puede decir que las personas con discapacidad acceden a la enseñanza universitaria en mucho menor porcentaje que el conjunto de la población. Según Peralta, para el curso 2004-2005 habría 7.000 alumnos con discapacidad en las universidades españolas, lo que representaría el 0,5% del total; esto significaría que el número de personas con discapacidad que acceden a la universidad representa el 4% de las personas con discapacidad de entre 20 y 29 años, mientras que para el conjunto de la población este porcentaje es del 20%²⁰.

Todo ello se manifiesta en los niveles educativos alcanzados para el conjunto de la población y en la gran diferencia entre las personas con discapacidad y la población total. Así, con datos de 1999 del INE, el 1,3% de la población era analfabeta, mientras que para las personas con discapacidad el porcentaje era del 10,8%. La población sin estudios era del 9,7%, mientras que entre las personas con discapacidad el porcentaje llegaba al 24,3%. En el otro extremo, el 12,7% de la población contaba con estudios universitarios, porcentaje que descendía hasta sólo el 3,6% de las personas con discapacidad.

Sin embargo, de acuerdo con un estudio realizado por el CERMI, en España cerca del 37% de las personas con discapacidad han experimentado dificultades a la hora de integrarse en un sistema de educación ordinaria. Esas dificultades han sido más generalizadas en el caso de las personas con discapacidades intelectuales, enfermedad mental, plurideficiencia y discapacidades sensoriales que entre las personas con discapacidades físicas²¹. También se detectan problemas de discriminación por motivo de discapacidad en el acceso a los cursos de formación dentro de la empresa, con la consiguiente dificultad para obtener promociones y ascensos²².

Como se ha visto, de la comparación entre el articulado de la Convención y la legislación española no se observan contradicciones ni omisiones flagrantes. Sin embargo, si comparamos no las normas sino la realidad de la enseñanza, se ha podido ver que entre

¹⁹ Ibid., p. 24.

²⁰ Ibid., p. 35.

²¹ Jiménez Lara A. Huete García A. (2002). *La discriminación por motivos de discapacidad. Análisis de las respuestas recibidas al Cuestionario sobre Discriminación por motivos de Discapacidad promovido por el CERMI Estatal*, Madrid, CERMI, p. 19.

²² Id.

el modelo normativo y la realidad existe una cierta distancia que nos indica que el modelo de educación inclusiva e integradora –bien definido en la Declaración de Salamanca²³– aún es más una aspiración que una forma de describir exactamente la situación de la educación española, que se caracteriza por importantes pérdidas de oportunidades para los alumnos con discapacidad²⁴. Esta distancia entre la teoría –incluso si está plasmada en las normas– y la práctica ha sido constatada por los distintos informes que se han realizado sobre educación y discapacidad y en las reivindicaciones de los distintos colectivos afectados.

²³ UNESCO (1994), *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca. UNESCO, ED-94/WS/18.

²⁴ Lidón Heras, L. (2008). *Derechos Humanos y Discapacidad en España. Informe de situación Fundación ONCE 2007 Cerrado a septiembre de 2007*, Madrid, Cinca, p. 36.

Capítulo 5

La opinión de las organizaciones de personas con discapacidad sobre el proceso de inclusión educativa en España

Gerardo Echeita Sarrionandia¹

Miguel Ángel Verdugo Alonso²

Cecilia Simón Rueda³

Francisca González Gil⁴

Marta Sandoval Mena⁵

Isabel Calvo Álvarez⁶

Mauricio López Cruz⁷

Resumen

En este texto se presentarán algunos resultados y las conclusiones de una investigación sobre el proceso de inclusión educativa en España del alumnado considerado con necesidades de apoyo educativo específicas, llevada a cabo con la financiación del Centro de Investigación Educativa (CIDE) en el marco del convenio de colaboración de suscritores del antiguo Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) con el CERMI, teniendo como muestra a expertos en materia de educación de las organizaciones de personas con discapacidad más representativas de España. La opinión de 228 personas, la mayoría personal técnico de las organizaciones, con una amplia experiencia en las mismas, ha configurado, desde nuestro punto de vista, una muestra significativa del sector. Los resultados, tanto globales como por organizaciones, permiten apreciar tanto algunas fortalezas y avances significativos en dicho proceso, como debilidades y barreras frente al mismo, y que por ello deberían ser objeto de políticas y planes de acción firmes y sostenidos, si se quiere que la educación escolar contribuya, como puede hacerlo, a la mejora de la calidad de vida futura de las personas con discapacidad y a una sociedad más justa y cohesionada.

¹ Universidad Autónoma de Madrid.

² Universidad de Salamanca.

³ Universidad Autónoma de Madrid.

⁴ Universidad de Salamanca.

⁵ Universidad Autónoma de Madrid.

⁶ Universidad de Salamanca.

⁷ Universidad Autónoma de Madrid.

1. Introducción

En este texto se presenta de forma resumida el diseño y los principales resultados de la investigación llevada a cabo por un equipo de investigación dirigido por Gerardo Echeita y Miguel Ángel Verdugo y financiado por el Centro de Investigación Educativa (CIDE), en el marco del protocolo de colaboración entre el entonces Ministerio de Educación y Ciencia y el CERMI estatal para la constitución del *Foro de Atención Educativa (2002)*. Dicha investigación tenía como meta principal 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, analizado desde la perspectiva de técnicos o colaboradores de dichas organizaciones con conocimiento experto en los temas educativos.

La importancia del contenido objeto de investigación está fuera de toda duda toda vez que el principio de la inclusión educativa es un referente básico en la ordenación legislativa de nuestro sistema educativo, principio que se vincula, por otra parte, a la dignidad e igualdad de las personas como derechos inalienables y a la gran meta de comprometer a la acción escolar en la tarea de ayudar a superar las discriminaciones y contribuir a la compensación de las desigualdades de distinto tipo, aspectos, todos ellos, que encuentran en nuestra Constitución su fundamentación primera. Ahora bien, como nos ha hecho ver precisamente la Presidenta del Tribunal Constitucional,

“...La imposibilidad del ejercicio de los derechos no es cosa distinta, en sus efectos, a la ablación llana y lisa de su titularidad” (Casas, 2007, pág. 43).

Esto es, los derechos sólo dejan de ser simple retórica cuando se comprometen los recursos y las acciones que permiten asegurar su efectividad y exigibilidad, eliminando, para ello, las barreras o los obstáculos que impiden o limitan, de *facto*, la igualdad de trato y de oportunidades de las personas con discapacidad, lo que también es un mandato de nuestra Constitución (Art. 49 y 9.2 CE). En este sentido, el derecho a una educación inclusiva, como establece la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), que implica no ser discriminado por razones de discapacidad, entre otras, sólo se podrá ir consiguiendo cuando se reconozcan y se eliminen las barreras escolares de distinto tipo y en distintos planos (*macro, meso y micro*), todavía existentes en nuestro sistema educativo, que condicionan negativamente su avance.

En este sentido la existencia de planes y proyectos de investigación evaluativa de las políticas y de las prácticas educativas existentes en esta materia que nos ocupa es una actividad imprescindible para poner de manifiesto precisamente dónde deben concentrarse los planes de acción que puedan tornar tales barreras en condiciones favorables para la inclusión educativa. Como ha señalado el profesor Ainscow (2005) en educación (como en otros ámbitos de la vida) *“lo que se evalúa, se puede conseguir”*.

Por otra parte, si, como también nos advierten los expertos, queremos “*evaluar lo que es importante*” (como sin duda lo es la inclusión en tanto que se trata de un principio ético básico para nuestra convivencia democrática), y no sólo “*dar importancia a lo que se puede evaluar*” (por ejemplo, los rendimientos escolares), entonces tenemos que tratar de definir con alguna precisión aquello que queremos conseguir y, al mismo tiempo, desarrollar estrategias e instrumentos de distinto tipo (o mejorar las existentes), que nos permitan evaluar aquello que proclamamos como importante, justo y necesario para que la educación escolar contribuya a configurar una sociedad cohesionada, que reconozca y respete la diversidad humana en todas sus manifestaciones dentro de un marco común de derechos y deberes compartidos.

En este sentido, en este proyecto y conforme a la propuesta de Ainscow, Booth y Dyson (2006), se ha definido la inclusión educativa, básicamente, como *el proceso de mejora sistemático para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables*. *Presencia* se refiere a dónde son escolarizados los alumnos pues, sin ser lo definitorio, los lugares son importantes, dado que parece difícil que el alumnado aprenda a reconocer y valorar la diversidad humana, *en la distancia*, esto es, en centros, aulas o espacios segregados de aquellos donde se educan los alumnos sin discapacidad. A tenor de esta consideración, en este proyecto se ha preguntado solamente por la valoración de los procesos de inclusión educativa que acontecen en los *centros educativos ordinarios*. Por *aprendizaje* entendemos que el centro se preocupa por adoptar las medidas necesarias para que, en este caso, los alumnos con necesidades de apoyo educativo específico asociadas a condiciones personales de discapacidad, tengan el mejor rendimiento escolar posible en todas las áreas del currículo de cada etapa educativa. Por lo tanto, que la acción educativa dirigida hacia ellos no se conforma con “lo básico” o descuida ámbitos de enseñanza y aprendizaje establecidos para todos. Por *participación* entendemos el deber de reconocer y apreciar la identidad de cada alumno y la preocupación por su bienestar personal (por ejemplo, la autoestima) y social de todos ellos (relaciones de amistad y compañerismo) y, por lo tanto, por la ausencia de situaciones de maltrato, exclusión o aislamiento social. Para que ello sea posible deben cuidarse las relaciones dentro del aula y la no discriminación a la hora de participar en las actividades escolares y extraescolares que el centro organice. Finalmente se entiende como *facilitadores/barreras*, entre otras, los recursos, los servicios y las ayudas que presta la Administración para la inclusión, los valores de la cultura escolar, las políticas, y las formas de concretar el currículo en el aula que pueden llegar a condicionar positiva o negativamente la presencia, el aprendizaje o la participación de determinados alumnos en la vida escolar. En todo caso y, finalmente, la inclusión es un *proceso* de mejora escolar, singular y propio de cada comunidad educativa comprometida con él y, a tenor de su naturaleza, interminable, pues siempre podrá ser perfectible.

Esta investigación pretendía contribuir al avance efectivo del principio de inclusión educativa, tratando de poner en evidencia si existían avances o “estancamientos” en este proceso en España - como consecuencia de las políticas educativas que se vienen llevando a cabo en nuestro país desde mediados de los años ochenta -, en consonancia con la definición adoptada y con el objetivo de que los actores sociales implicados en este empeño (Administraciones, centros escolares, profesorado, familias y organizaciones sociales, entre otros), pudieran dirigir sus planes de acción tanto hacia las tareas de consolidar los progresos como a las de tratar de eliminar los obstáculos que entorpecen la tarea de estrechar el espacio entre nuestras aspiraciones y la realidad, entre lo que decimos que debería hacerse y lo que realmente se hace en materia de inclusión educativa.

La inclusión educativa, como acabamos de explicitar, debe entenderse como un principio que atañe a toda la población escolar, así como al profesorado y a todos a quienes, en último término, configuran cada comunidad educativa. No es, en absoluto, una preocupación dirigida exclusivamente a determinados colectivos, ni una modernización de la *educación especial*, si bien es cierto, al mismo tiempo, que algunas personas y grupos están en mayor riesgo de verse envueltos en procesos que conduzcan a lo contrario, esto es, a la exclusión social (Parrilla, 2007). Entre éstos, las personas con discapacidad están situadas en nuestro país (Moriñas, 2004), en el *territorio de la vulnerabilidad*, como diría Castel (2004), cuando no de lleno en el de la exclusión (razón por la cual está plenamente justificado que se preste especial atención a su situación particular). En este sentido y sin perder de vista, entonces, el alcance mucho más amplio que tiene el concepto de inclusión educativa, este proyecto se ha focalizado en la situación escolar de niños y jóvenes con discapacidad, etiquetados en nuestro sistema educativo como “*alumnos con necesidades de apoyo educativo específicas*” conforme a lo que se establece en la LOE.

Este proyecto ha asumido dos condiciones que lo hacían, en principio y a nuestro juicio, singular y relevante. En primer lugar, se ha articulado con el objetivo de “*amplificar la voz*” y la opinión de quienes viven de muy cerca el proceso de inclusión educativa, como son las personas que trabajan o participan en las organizaciones del sector de la discapacidad. No nos consta que existiera un estudio anterior nacional que hubiera tenido a este colectivo como “población” y, en todo caso, de lo que sí estamos seguros es de que su conocimiento de la realidad que nos ocupa es lo suficientemente valioso como para ser tenido en cuenta en cualquier análisis sobre ella y en las sugerencias para la mejora que del mismo pudieran derivarse. En segundo lugar, dada la presencia de buena parte de las organizaciones de personas con discapacidad en todo el territorio español, a través de una potente red de agrupaciones locales, federaciones provinciales y confederaciones nacionales (o asimiladas), el proyecto podía aportar una cierta visión “estatal” que no se obtiene fácilmente por otros procedimientos, o de otros colectivos, toda vez que el estado actual de desarrollo de nuestro “*estado de las autonomías*”, no siempre está facilitando dicha visión estatal, al menos, en esta materia.

En este sentido y sin que ello nos haga perder de vista los problemas de participación y representatividad que hoy afectan a todas las instancias de organización y participación social, creemos que ha sido muy válido recurrir a recabar su opinión, toda vez que tales organizaciones comparten unas preocupaciones en gran parte comunes y abogan por la defensa de unos derechos que, a la postre, son idénticos en todas ellas y también transversales a otras consideraciones o variables sociales (clase social, orientación política, residencia). Si a ello unimos, la creación y consolidación en la última década de los CERMI(s), autonómicos y estatal, como organismos de representación unitaria, coordinación y promoción de las políticas generales y sectoriales hacia las personas con discapacidad, nos encontramos en su conjunto con una rica fuente de información y análisis de extraordinaria potencialidad para contribuir, desde un **enfoque** evaluativo convergente con otros estudios y análisis realizados recientemente en España (Marchesi, Martín, Echeita, Babío, Galán, & Pérez, 2003; AA.VV. 2004; Echeita & Verdugo, 2004; López, & Carbonell, 2005; Calofre & Lizan, 2005; Martínez, 2005; Orcasitas, 2005, AA.VV, 2006,), a la comprensión del estado actual de las políticas y prácticas educativas dirigidas hacia la inclusión *del alumnado con necesidades de apoyo educativo específicas* en nuestro país y al aporte de criterios y orientaciones para su continuo progreso y mejora.

2. Objetivos y metodología

El proyecto desarrollado ha tenido los siguientes objetivos generales:

1º. Conocer y valorar las opiniones de la organizaciones no gubernamentales estatales de personas con discapacidad, a través de los responsables en materia de educación y de personas representativas de las mismas, tanto sobre la evolución como sobre el estado actual y las expectativas hacia la inclusión educativa del alumnado al que representan, dentro del periodo de la educación obligatoria y conforme a la definición adoptada sobre dicho principio.

2º. Sintetizar tanto las propuestas y recomendaciones que puedan ser comunes para seguir mejorando la educación escolar obligatoria de los diferentes colectivos de alumnos implicados, como aquellas otras singulares y propias de las necesidades específicas de cada colectivo, con vistas a generar orientaciones que fueran de utilidad para las propias organizaciones así como para las Administraciones educativas competentes.

3º Dar a conocer los resultados obtenidos en este estudio en distintos foros e instancias sociales y por diferentes procedimientos, para contribuir a mantener la atención y evaluación constante del proceso de inclusión educativa.

3. Población, muestra, participantes y procedimiento

La *población potencial* objeto de estudio estaba formada por las organizaciones de

ámbito autonómico y estatal (federaciones autonómicas y confederaciones), que tienen representación en la *Comisión de Educación y Cultura* del CERMI y que, en su conjunto, velan directa o indirectamente por las necesidades e intereses de los alumnos considerados con necesidades de apoyo educativo específicas asociadas a condiciones personales de discapacidad, enfermedades raras, trastornos del desarrollo y dificultades específicas de aprendizaje. A cada una de las organizaciones confederadas se le solicitó que nos informaran de las federaciones autonómicas y los representantes con quienes podíamos contactar. En función del número de representantes incluidos en las listas que nos entregó cada organización, y habida cuenta que hubo organizaciones con mayor presencia en el conjunto del Estado, se acordó adjudicar 3 o 5 cuestionarios a cada uno de los representantes autonómicos, de modo que obtuviéramos un equilibrio en el número final de cuestionarios por cada confederación estatal. Cada una de las personas que recibía el sobre con los cuestionarios podía designar libremente a quiénes entregaba el cuestionario para ser respondido.

Se ha contado con la participación de 286 representantes de 11 organizaciones (según la distribución que aparece en la Tabla 1: Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica (COCEMFE), Confederación Española de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS), Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE), Confederación Española de Familias de Personas Sordas (FIAPAS), Confederación Española de Asociaciones de Atención a las Personas con Parálisis Cerebral (ASPACE), Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), Federación Española de Instituciones para el Síndrome de Down (FEISD), Federación Española de Padres de Autistas (FESPAU), Federación Española de Enfermedades Raras (FEDER) y Federación Española de Daño Cerebral (FEDACE). La distribución de respuestas por Comunidades Autónomas se muestra en la Tabla 1 bis.

A la vista de la tasa de respuesta recibida consideramos que, si bien el número global ($N=286$) es un valor apreciable y seguramente representativo del colectivo de técnicos y profesionales que trabajan en las organizaciones sobre las cuestiones educativas, el número de respuestas recibidas por Comunidades Autónomas (todas ellas salvo Andalucía con un porcentaje inferior al 10%), nos ha llevado a abandonar una de nuestras pretensiones, como era la de poder realizar algunos análisis comparativos entre ellas. Por otra parte, no puede dejar de señalarse la cautela que ha de tenerse a la hora de considerar el alcance de las afirmaciones relacionadas, sobre todo, con aquellas organizaciones con las que se cuenta con un bajo nivel de respuesta (como es el caso de COCEMFE, FEDER y FESPAU con menos de 10 respuestas).

Tabla 1
Respuestas recibidas por organización, incluyendo a los CERMI.

	Frecuencia	Porcentaje
COCEMFE	9	3,1
FEAPS	32	11,2
CNSE	53	18,5
FIAPAS	44	15,4
ASPACE	19	6,6
ONCE	56	19,6
FEISD	28	9,8
FESPAU	6	2,1
FEDER	3	1,0
FEDACE	10	3,5
CERMI	26	9,1
Total	286	100,0

Tabla 1 bis
Distribución de las respuestas recibidas por Comunidades Autónomas.

	Frecuencia	Porcentaje
Andalucía	30	10,5
Aragón	9	3,1
Baleares	7	2,4
Canarias	10	3,5
Cantabria	8	2,8
Castilla La Mancha	15	5,2
Castilla y León	19	6,6
Cataluña	19	6,6
Ceuta	8	2,8
Madrid	9	3,1
Comunidad Valenciana	14	4,9
Extremadura	13	4,5
Galicia	17	5,9
La Rioja	10	3,5
Melilla	3	1,0
Navarra	9	3,1
Pais Vasco	6	2,1
Asturias	21	7,3
Región de Murcia	19	6,6
Estatil	40	14,0
Total	286	100,0

Para apreciar el perfil de las personas que contestaban el cuestionario, se recabó de las mismas, información sobre su cargo o relación con la organización y sus años de antigüedad en la misma. Como muestra la Tabla 2 la mayor parte de las personas que respondieron al cuestionario fueron, en efecto, técnicos contratados por la organización.

Tabla 2
Cargo en la organización de la persona que ha cumplimentado el cuestionario.

	Frecuencia	Porcentaje
No contesta	2	0,7
Afiliado sin cargo directivo	20	7,0
Asesor externo	17	5,9
Técnico contratado	185	64,7
Afiliado con cargo directivo	42	14,7
Otro	20	7,0
Total	286	100,0

En cuanto a los años de experiencia de estas personas, algo menos de la mitad cuenta con más de 8 años de experiencia en la organización trabajando en temas educativos, como se aprecia en la Tabla 3.

Tabla 3
Años de experiencia en la organización vinculada a temas relacionados con educación.

	Frecuencia	Porcentaje válido
no contesta	2	0,7
menos de 3 años	57	20,1
3-5 años	45	15,9
5-8 años	47	16,6
más de 8 años	132	46,6
Total	283	100,0
Perdidos Sistema	3	
Total	286	

Para llevar a cabo la recogida de información se elaboraron dos cuestionarios denominados respectivamente COODIE (Cuestionario de Opinión de las Organizaciones de Personas con Discapacidad sobre Inclusión Educativa) y COCERMI (Cuestionario de Opinión del CERMI sobre Inclusión Educativa) basados en los utilizados en el estudio de Marchesi et al. (2003). Los contenidos de dichos cuestionarios responden a las dimensiones e indicadores relevantes de la definición de inclusión educativa adoptada (*proceso, facilitadores/barreras, aprendizaje y participación*) y su concreción se puede apreciar en el Cuadro 1. Los contenidos sometidos a encuesta se repetían (con las adaptaciones necesarias) para las etapas de educación infantil, primaria, secundaria obligatoria y bachillerato/formación profesional. También incorporan una pregunta específica que busca explorar si pudiera existir alguna diferencia en el proceso debida al género. Junto a los anteriores contenidos referidos a las dimensiones comentadas, se incluían en el cuestionario una pregunta sobre la valoración general de la política de inclusión y, finalmente, un apartado abierto para indicar actuaciones que la propia organización podría llevar a cabo con esa misma finalidad.

Cuadro 1
Dimensiones e indicadores de contenido del cuestionario.

Dimensiones	Indicadores
<p>A) FACILITADORES Y BARRERAS. Legislación y ayudas de la administración</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Informaciones sobre las medidas legislativas y de apoyo relacionadas con la educación de sus hijos. • Rapidez de los procedimientos para acceder a ayudas técnicas, prótesis, etc., necesarias para la adecuada escolarización • Ayudas suficientes para sufragar los gastos extraordinarios que suponen los apoyos o la atención especializada que requieren sus hijos fuera del colegio.
<p>A) FACILITADORES Y BARRERAS En el centro escolar: Atención, recursos, coordinación y transición entre etapas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atención que reciben las familias. • Recursos disponibles: materiales adecuados. • Recursos disponibles: servicios de orientación. • Coordinación entre profesionales. • Transición entre etapas.
<p>A) FACILITADORES Y BARRERAS Información y actitudes profesorado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre las necesidades educativas específicas de sus alumnos. • Actitudes ante la inclusión de los alumnos con discapacidad.
<p>B) APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje real y esperado. • Finalización de etapas.
<p>C) PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en las actividades del centro. • Relación/aceptación por los compañeros. • Autoestima. • Amistades.

D) PROCESO	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades. • Diferencias por género. • Política a seguir.
D) VALORACIÓN GENERAL DE LA INCLUSIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Propuestas de cambio.
E) INICIATIVAS DE LAS ORGANIZACIONES	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciativas sugeridas.

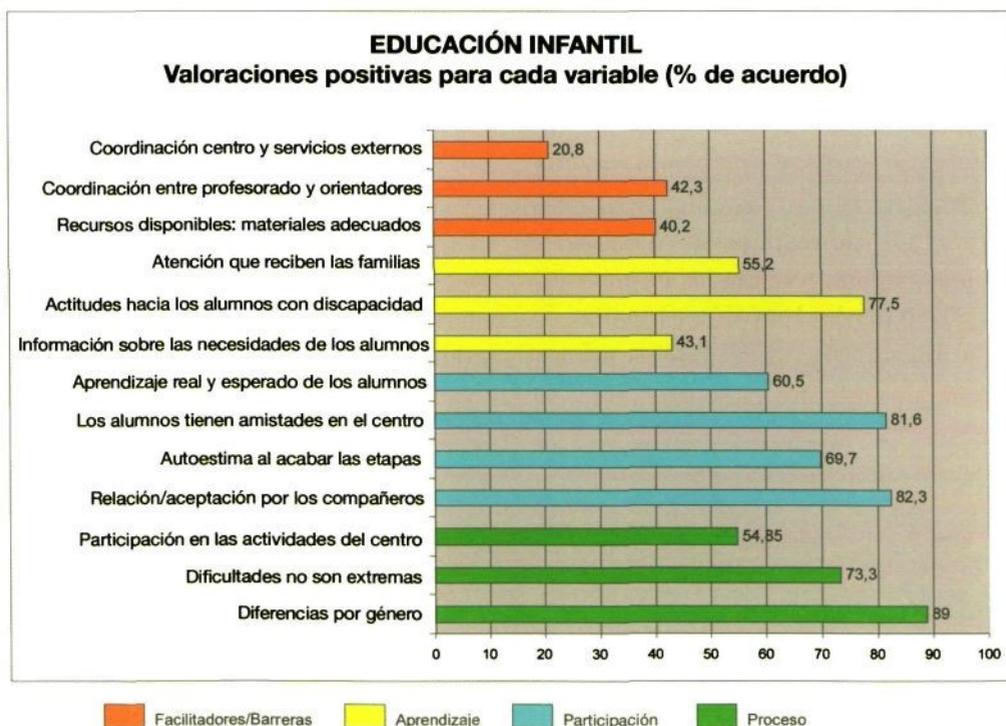
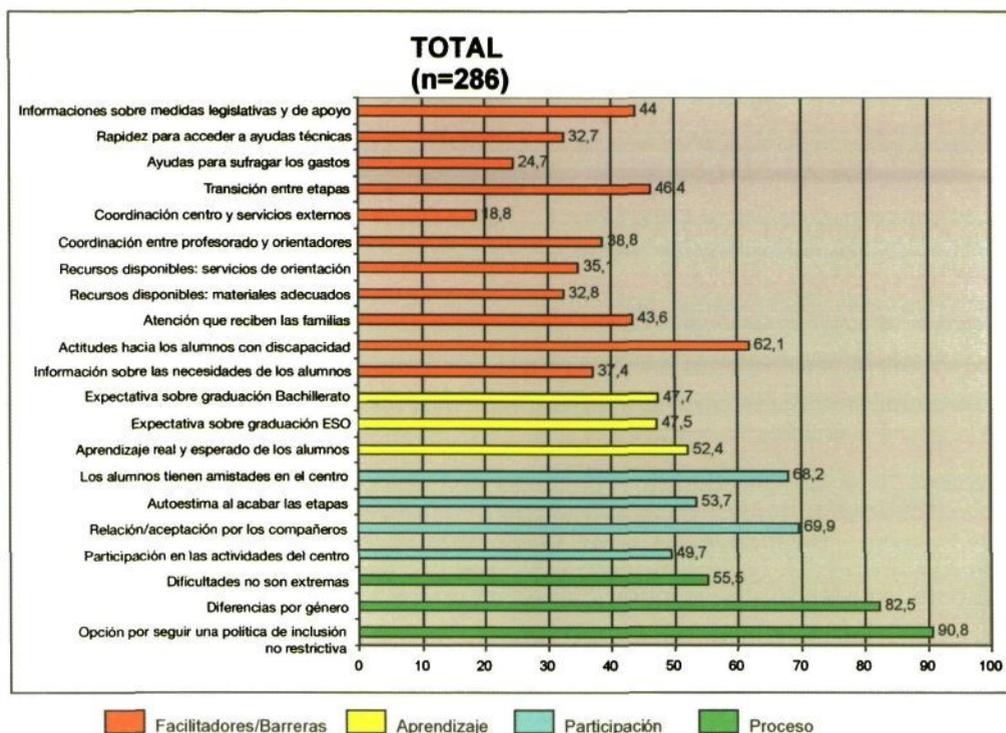
Una vez recibidos los cuestionarios y con el resto de las fuentes de información utilizadas se procedió a realizar una serie de *análisis descriptivos* que configuraron los resultados del trabajo. Un primer informe con dichos resultados fue enviado a todas las organizaciones dando la oportunidad de recoger su opinión y consideraciones al mismo, bien por correo electrónico o mediante una reunión.

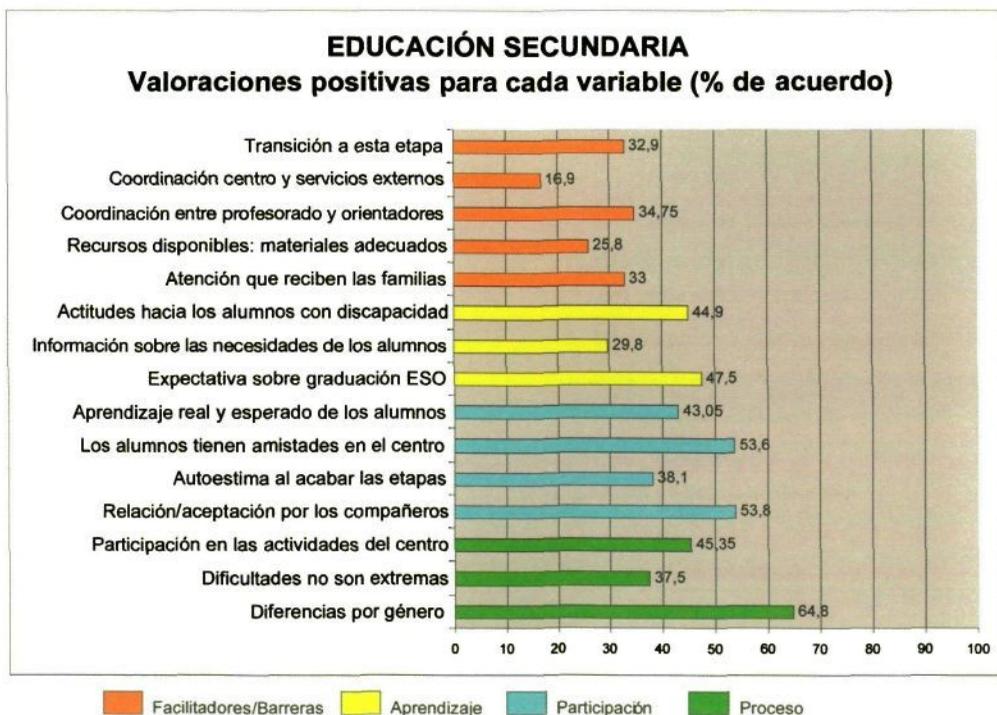
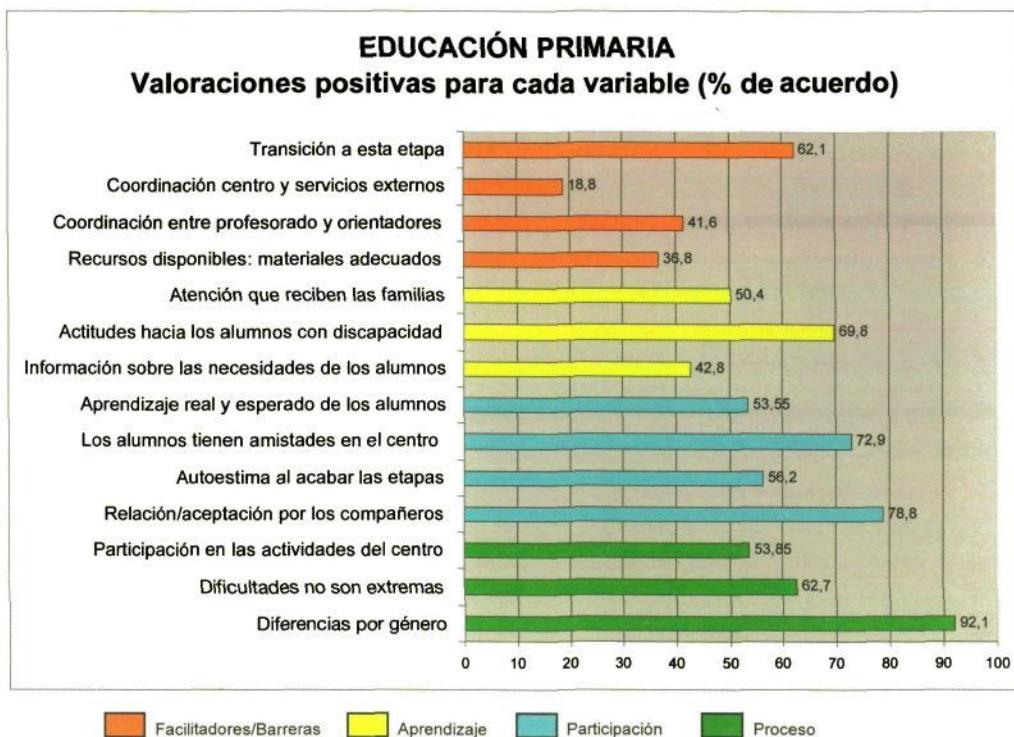
Finalmente, se realizó una reunión con el secretario general del CERMI y dos representantes cualificados de la *Comisión de Educación y Cultura* quienes aportaron análisis y sugerencias adicionales sobre el primer informe. Se analizaron y valoraron conjuntamente tanto el desarrollo del proyecto, como los resultados y las conclusiones del mismo.

A continuación y habida cuenta de que el informe completo está accesible en Internet⁸ se presenta solamente un conjunto de gráficos que sintetizan los resultados del presente estudio. En cada uno, se muestran las principales dimensiones y variables estudiadas (Cuadro 1), expresadas como grado de valoración positiva. Para ello se consideraron las preguntas más significativas en cada dimensión, y de las cuales se tomaron conjuntamente los porcentajes de respuestas “de acuerdo” y “muy de acuerdo”. En los casos en que las preguntas estaban redactadas como valoraciones negativas, se ha considerado el porcentaje de desacuerdo. En primer lugar se presentan los resultados globales (sobre el conjunto de la muestra) y diferenciados por etapa educativa. En segundo término se muestran diferencialmente por cada una de las organizaciones participantes

⁸ www.uam.es/gerardo.echeita

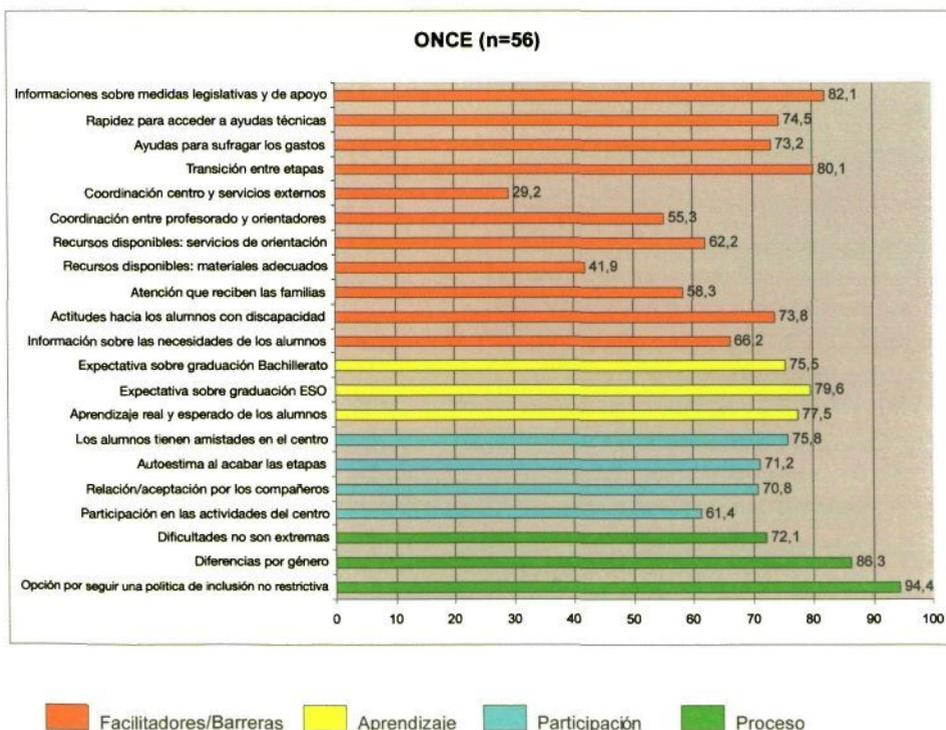
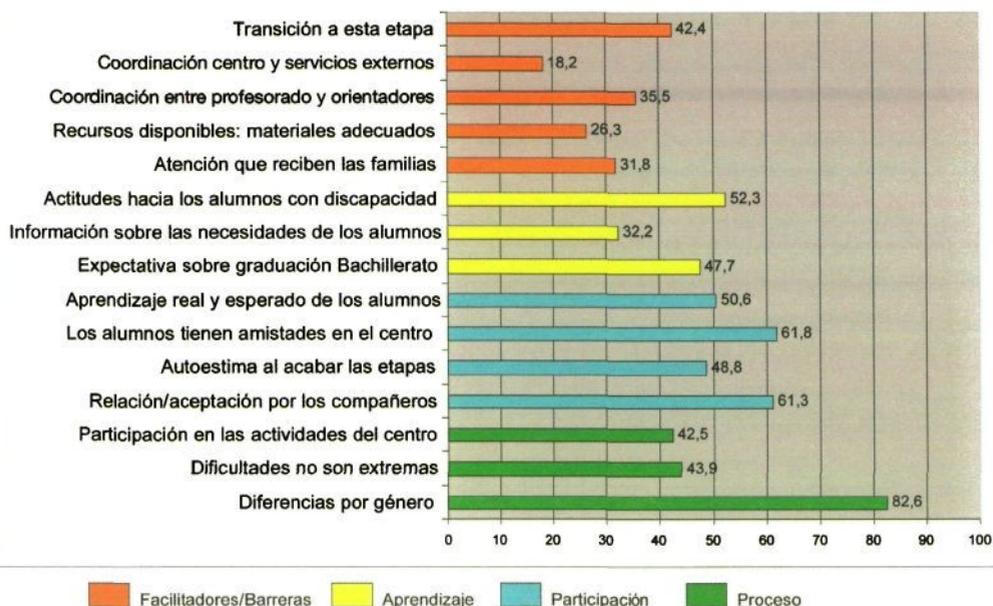
4. Resultados (resumen)



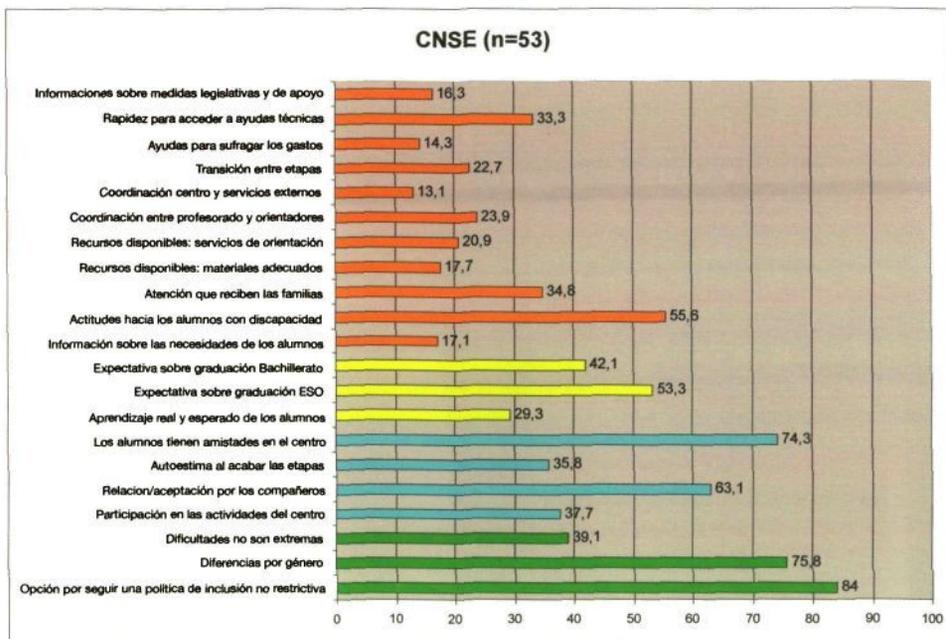


BACHILLERATO Y FP

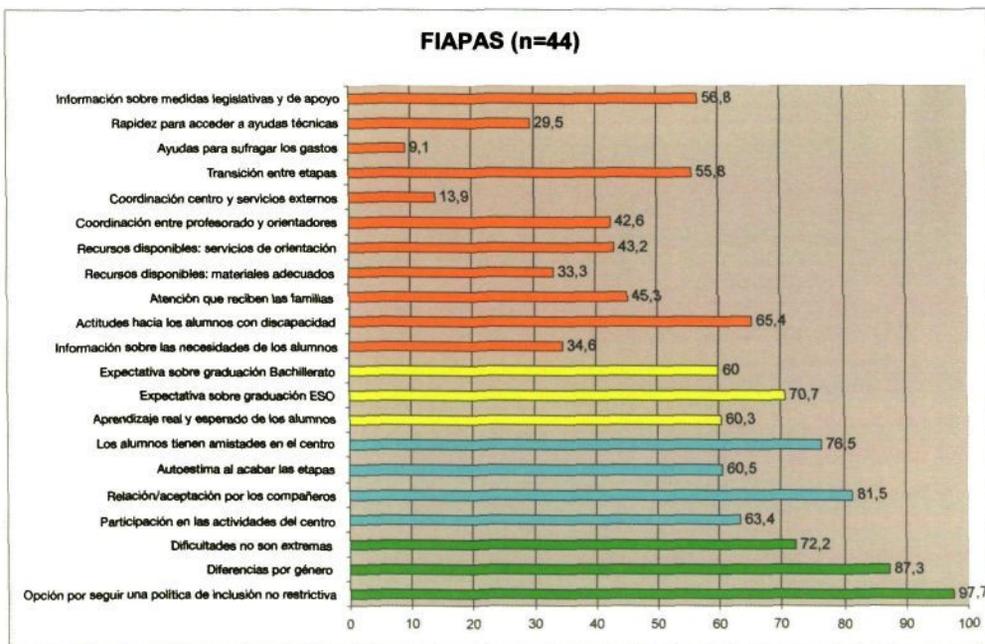
Valoraciones positivas para cada variable (% de acuerdo)



CAPÍTULO 5: LA OPINIÓN DE LAS ORGANIZACIONES DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD SOBRE EL PROCESO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA

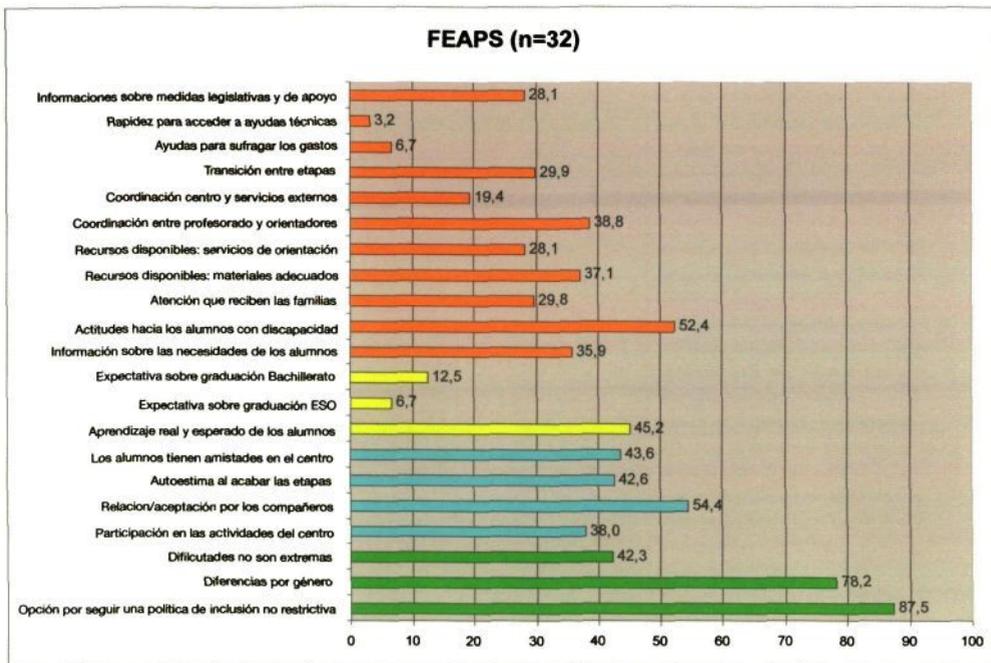


Facilitadores/Barreras Aprendizaje Participación Proceso

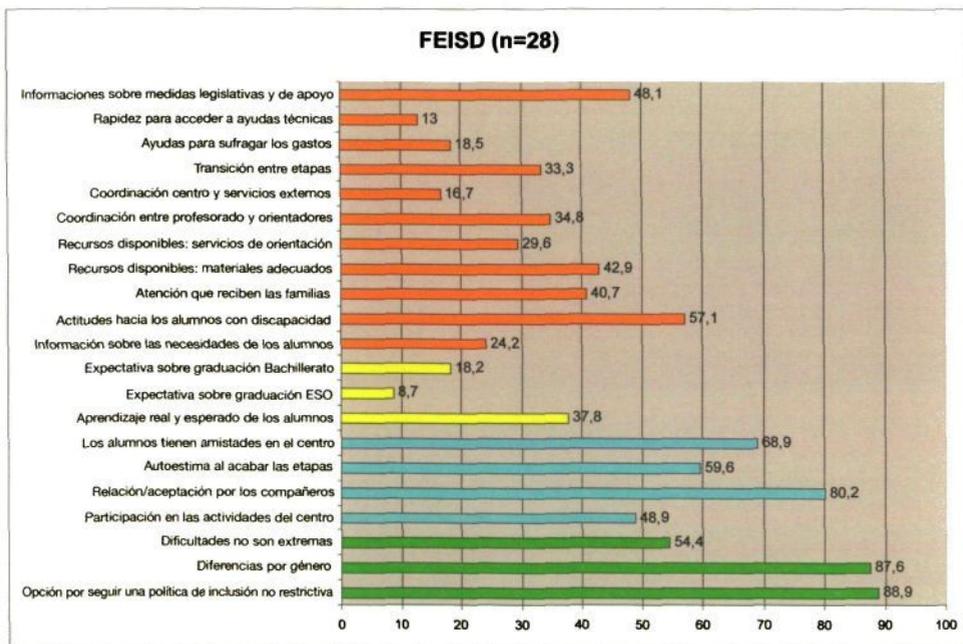


Facilitadores/Barreras Aprendizaje Participación Proceso

**CAPÍTULO 5: LA OPINIÓN DE LAS ORGANIZACIONES DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD
SOBRE EL PROCESO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA**

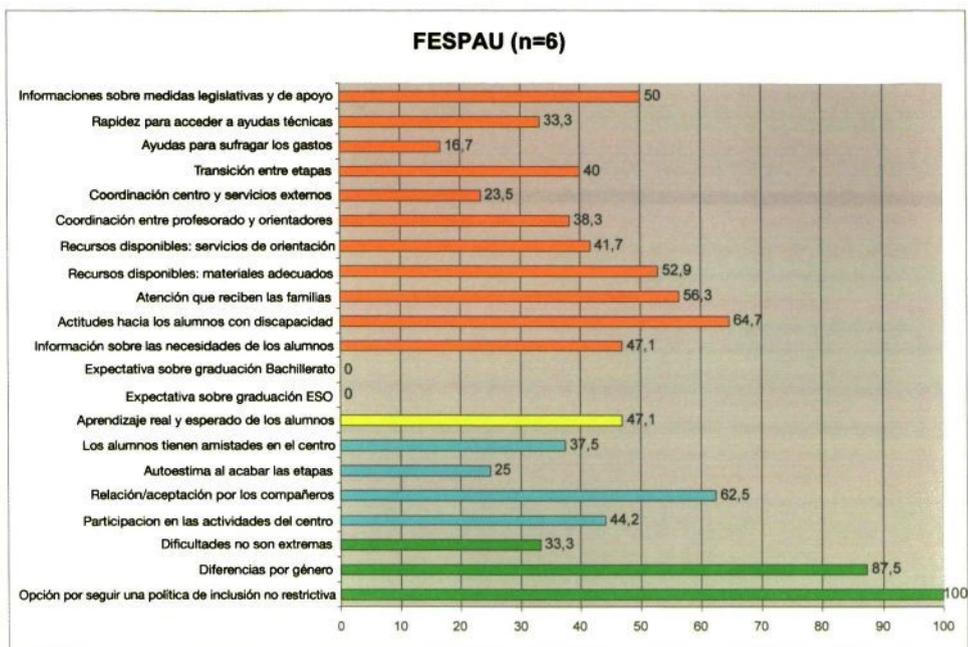


Facilitadores/Barreras Aprendizaje Participación Proceso

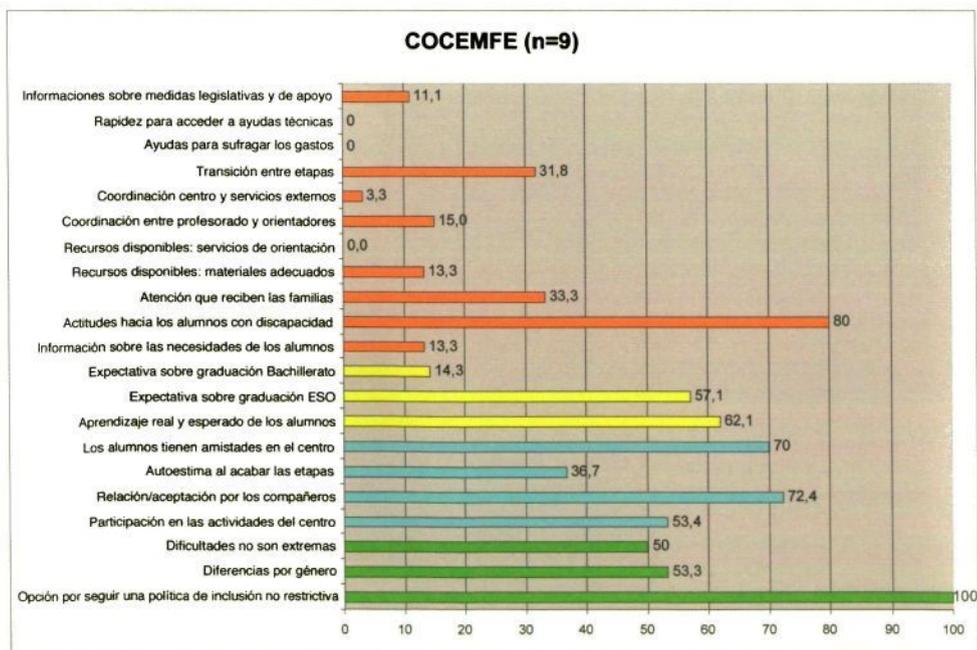


Facilitadores/Barreras Aprendizaje Participación Proceso

**CAPÍTULO 5: LA OPINIÓN DE LAS ORGANIZACIONES DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD
SOBRE EL PROCESO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA**

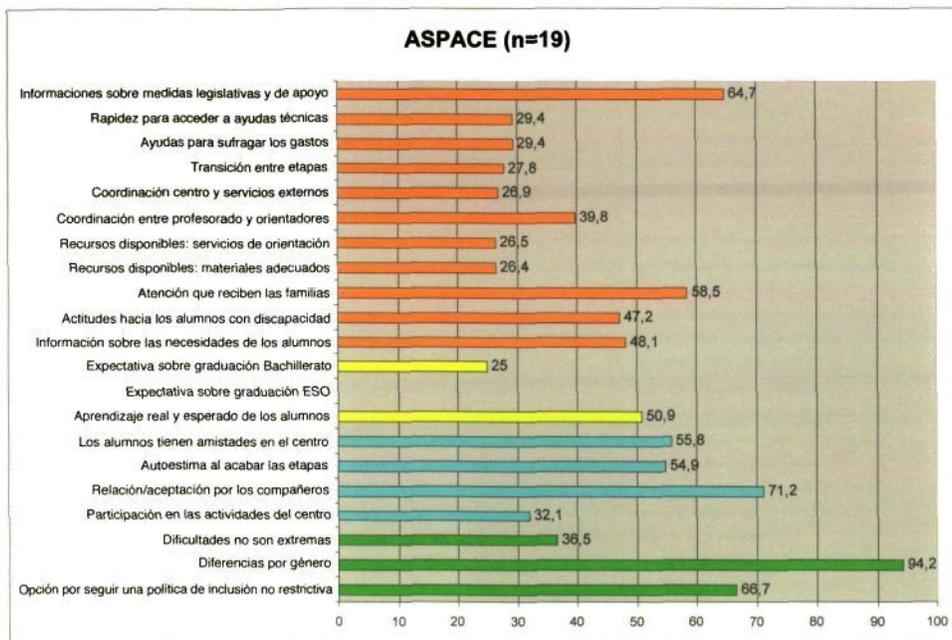


■ Facilitadores/Barreras
 ■ Aprendizaje
 ■ Participación
 ■ Proceso

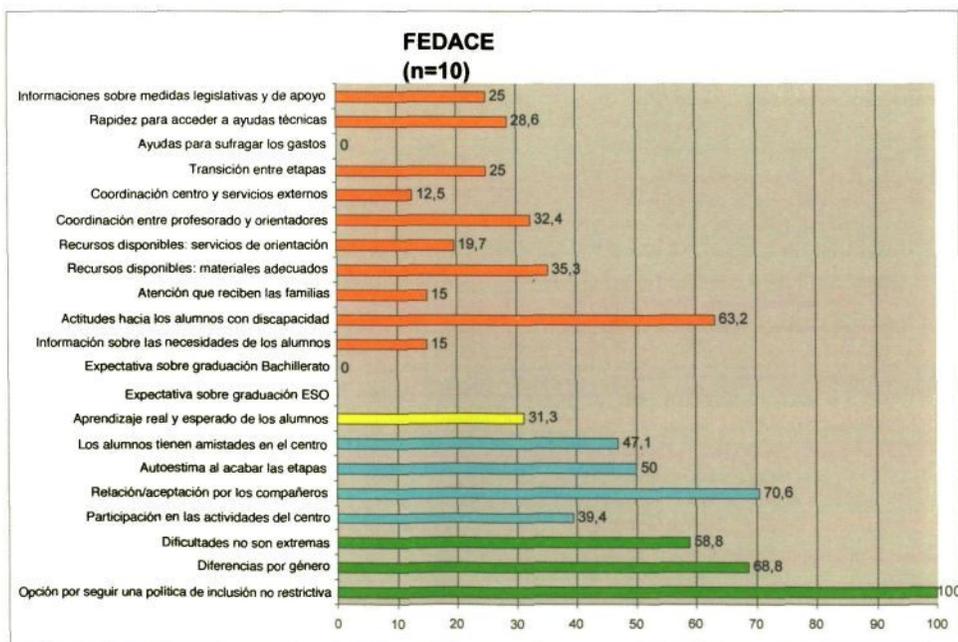


■ Facilitadores/Barreras
 ■ Aprendizaje
 ■ Participación
 ■ Proceso

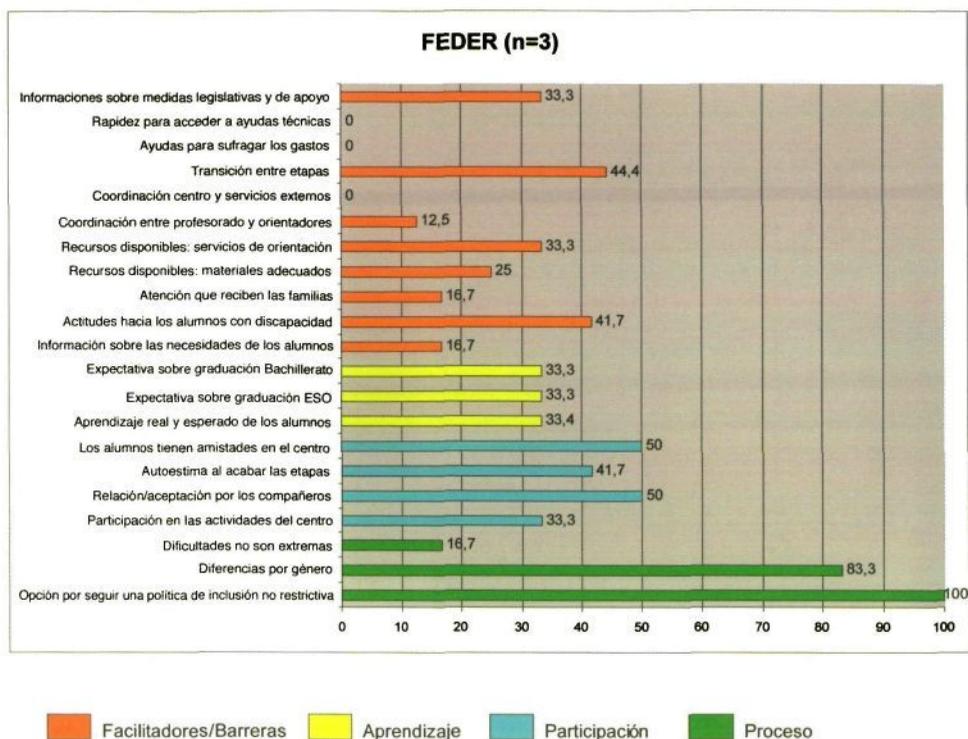
CAPÍTULO 5: LA OPINIÓN DE LAS ORGANIZACIONES DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD SOBRE EL PROCESO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA



■ Facilitadores/Barreras
 ■ Aprendizaje
 ■ Participación
 ■ Proceso



■ Facilitadores/Barreras
 ■ Aprendizaje
 ■ Participación
 ■ Proceso



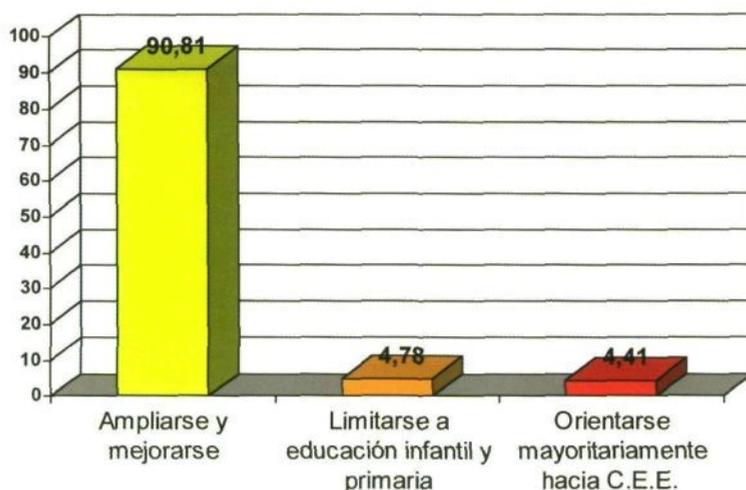
5. Conclusiones

En este apartado destacaremos solamente aquellas conclusiones que, a juicio del equipo investigador, son, en buena medida, comunes a todas las organizaciones.

1. Tal vez la primera y más relevante conclusión de este estudio es que, en opinión de las organizaciones participantes, **la política de inclusión educativa**, que ya está establecida en la legislación educativa vigente como un principio central del ordenamiento educativo y como una dimensión, en buena medida, transversal al conjunto del mismo, **debe no sólo mantenerse sino ampliarse**, con los cambios pertinentes que se necesiten, **en todas las etapas educativas y para la mayoría del alumnado que se considera con necesidades educativas especiales**. Como se muestra en el Gráfico 1, el 90,8% de la muestra está de acuerdo con esta afirmación.

Gráfico 1

VALORACIÓN GENERAL
La política de inclusión educativa debería (%)

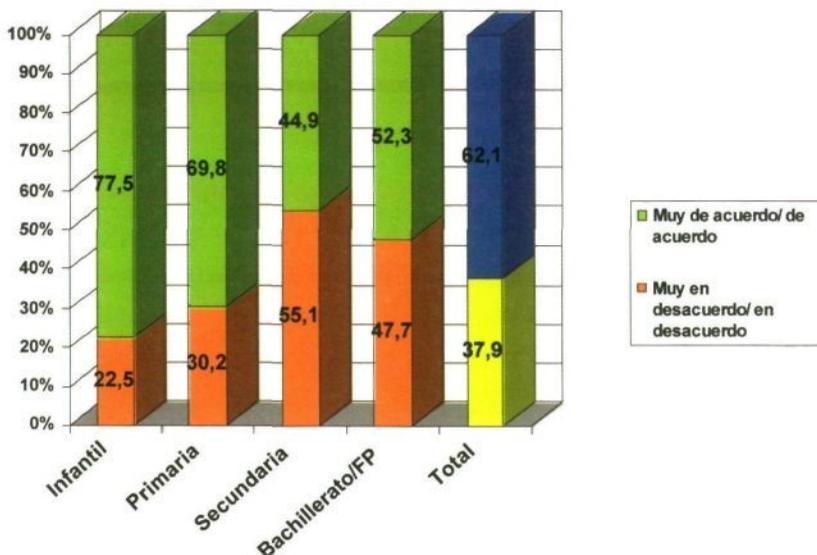


Se trata de una valoración muy significativa e importante para todos, pues si bien se están apreciando en estos años avances significativos en el conjunto de dimensiones y contenidos que configuran el proceso de inclusión educativa - avances que se perciben claramente en la tendencia que se observa en muchos de los aspectos analizados en este estudio -, también se siguen percibiendo dificultades y obstáculos notables que, por ello, podrían haber sido vistos como un factor de desaliento para dejar de apostar y trabajar por una ambiciosa política educativa inclusiva, o por restringirla a determinadas etapas o estudiantes. **No es esa la opción deseada.** Por lo tanto, todo apunta a que es necesario seguir avanzado y profundizando en este proceso a partir de los logros alcanzados, para lo cual son imprescindibles, no obstante, implementar políticas o planes de acción precisos y convergentes que permitan, sobre todo, incidir sobre las *barreras* que persisten en el sistema educativo y que limitan el ejercicio de un derecho inalienable.

2. Seguramente, la opción precedente se ve apoyada, al sentir de los participantes en este estudio, y entre otras consideraciones, por el hecho de que los mismos perciben que para ello cuentan con el apoyo de **un profesorado cuyas actitudes hacia el alumnado considerado con necesidades de apoyo educativo específicas son mayoritariamente positivas**, sobre todo, en las primeras etapas educativas. El Gráfico 2 pone de manifiesto la valoración de estas actitudes del profesorado.

Gráfico 2

La actitud de los profesionales está siendo positiva y de aceptación

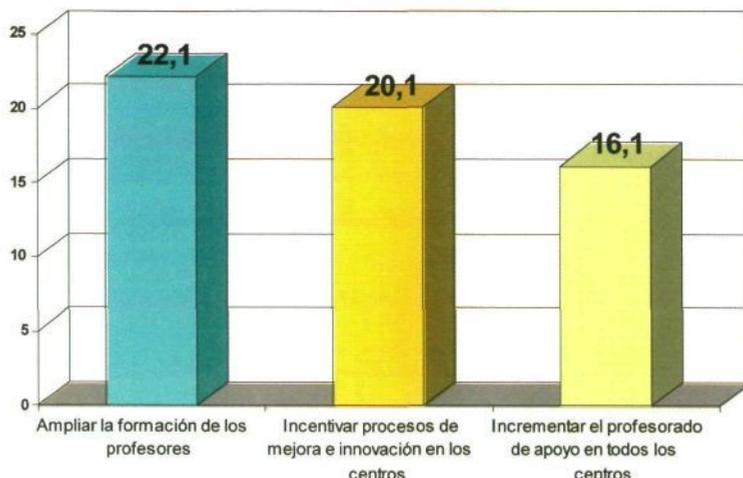


3. A este respecto, también parecen bastante claros los **ámbitos de actuación** en los que, a juicio de los encuestados, deberían concentrarse los esfuerzos de quienes tengan responsabilidad a la hora de promover esta política (Administraciones, profesorado, organizaciones,...). En concreto se apuntan tres cuyos porcentajes aglutinan las respuestas más mayoritarias, como se aprecia en el Gráfico 3: **ampliar las posibilidades de formación de los profesores** para atender con calidad a la diversidad del alumnado (22,1% de acuerdo); **incentivar procesos de mejora e innovación educativa en los centros escolares** para facilitar precisamente dichos procesos de atención a la diversidad de alumnos y alumnas (20,1% de acuerdo), e **incrementar el profesorado de apoyo** en todos los centros (16,1% de acuerdo).

Gráfico 3

VALORACIÓN GENERAL

Cambios prioritarios para mejorar la escolarización de los alumnos con necesidades educativas específicas asociadas a discapacidad (%)



Sin lugar a dudas no son éstas las únicas medidas necesarias y, por ello, no habrán de perderse de vista el resto de las propuestas sugeridas, a tenor de la incuestionable complejidad y multidimensionalidad del proceso de inclusión educativa. En todo caso, los expertos de las organizaciones consultadas vienen a refrendar la importancia de tres esferas de actuación estratégicas para la mejora: la generación de condiciones e incentivos para la innovación de la organización, el funcionamiento de los centros y la didáctica en el aula; ampliar el número de profesorado de apoyo, lo que facilitaría además tales innovaciones y, finalmente, la formación del profesorado (tanto inicial como permanente). A tenor de esta última consideración, 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 algunos casos sobre todo, en relación a la educación escolar del *alumnado considerado con necesidades específicas de apoyo educativo (n.e.a.e.)*.

4. Este estudio, como otros anteriormente, revela con bastante nitidez que **tales barreras se ubican, sobre todo, en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria** y que afectan de forma semejante a todo el alumnado objeto de estudio en este proyecto aunque, como resultado de su interacción con las condiciones específicas y la mayor o menor vulnerabilidad de algunas alumnas y alumnos, se observe un efecto diferencial sobre los distintos grupos de referencia que configuran la muestra de

este estudio. Lo cierto es que se aprecia que buena parte de ellos tienen logros académicos menos satisfactorios que lo deseable, al tiempo que sus relaciones interpersonales y su autoestima queda en entredicho. Dicho en los términos que hemos usado en este proyecto para referirnos a esas cuestiones; diríamos que **el aprendizaje y la participación de muchos alumnos y alumnas considerados con n.e.a.e., a lo largo y al finalizar la ESO (y en el Bachillerato o la FP también), es ostensiblemente mejorable.** Las Gráficas 4, 5 y 6, muestran estos resultados de forma global, si bien remitimos al lector a los datos específicos de las organizaciones participantes para matizar esta afirmación en cada caso.

Gráfico 4

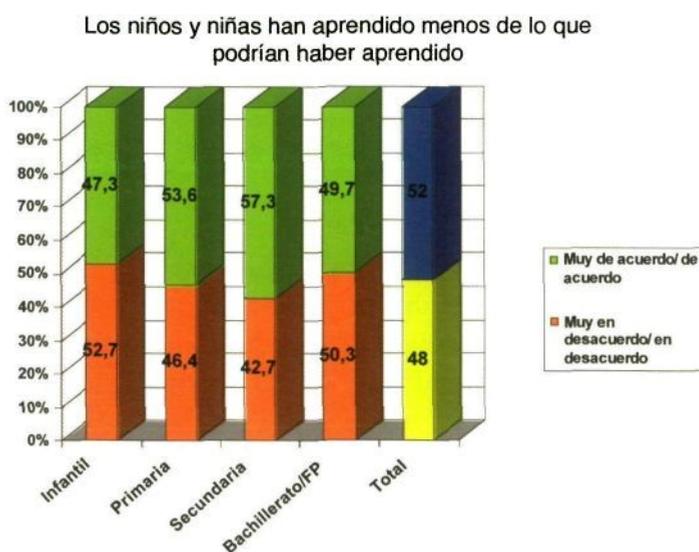


Gráfico 5

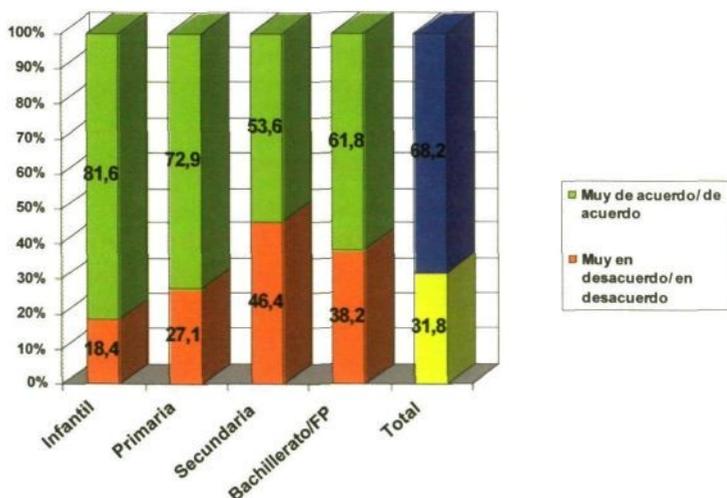
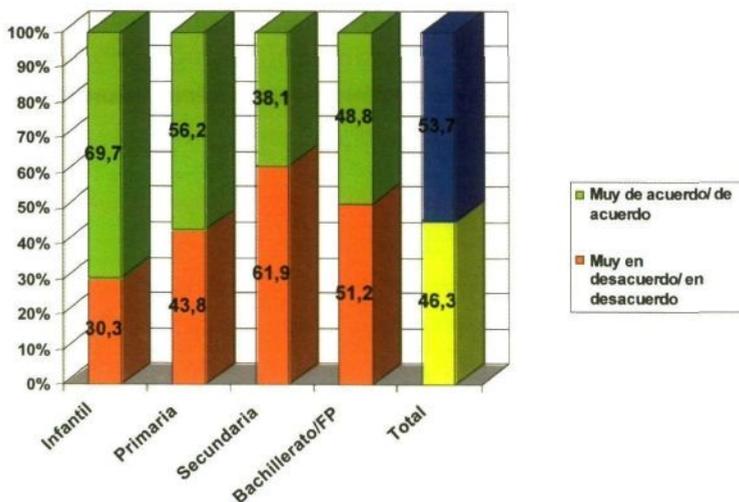


Gráfico 6

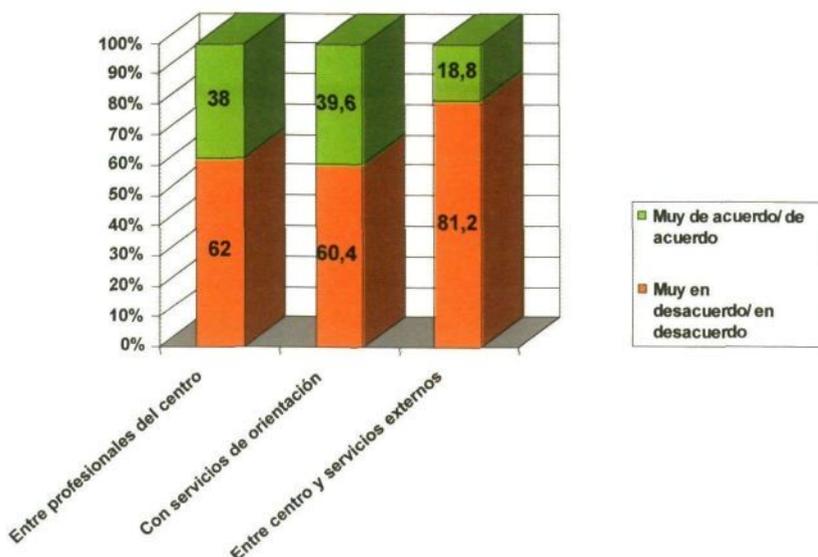
Los niños y niñas están terminando la etapa con una buena autoestima



5. **Las barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación no sólo se concentran en la etapa de la ESO.** Algunas de ellas están presentes en todas las etapas y comprometen no sólo al sistema educativo, sino también al conjunto de sistemas de protección social que deberían actuar coordinada, complementaria y convergentemente con aquel para que la inclusión educativa fuera de mayor calidad. El estudio ha permitido sacar a la luz varias situaciones de incuestionable importancia para el desarrollo de una enseñanza de calidad para todos y todas y que tienen, no obstante, elementos comunes: los **pobres niveles de coordinación profesional**. Esta baja o deficiente coordinación afecta tanto al trabajo interno a los centros y en la que se pone en juego, sobre todo, **la colaboración entre el profesorado de aula (tutores y especialistas) y el profesorado de apoyo**, como a las tareas de **coordinación entre el profesorado y los servicios de orientación educativa** (cuando estos son externos a los centros), y que tan relevante papel tienen en estas cuestiones. Finalmente también alcanza a las tareas de **coordinación de la escuela con otras “agencias externas” a la vida escolar**, en particular, con los servicios o agentes sociales y de salud, zonales o particulares, a los cuales algunos alumnos necesariamente deben asistir de manera regular o de los cuales reciben apoyos imprescindibles (logopedia, fisioterapia, apoyo psicológico, etc.). El Gráfico 7 muestra en su conjunto la valoración de estos tres tipos de coordinación.

Gráfico 7

Existe una coordinación adecuada entre profesionales y servicios

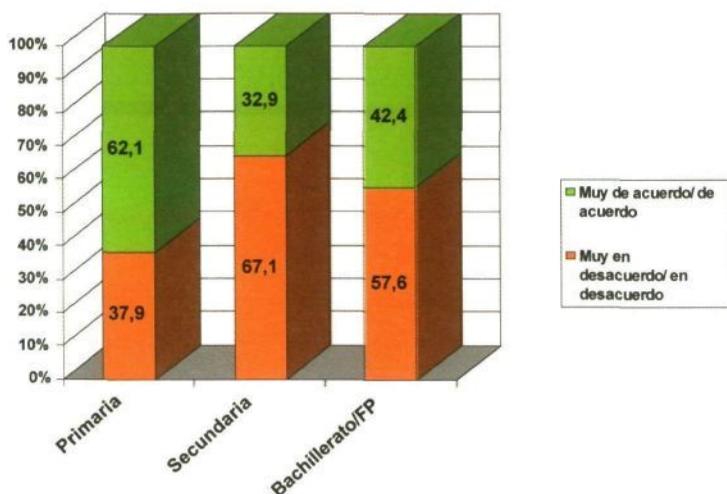


A este respecto lo primero que ha de resaltarse es que no se han de atribuir exclusivamente tales dificultades a la falta de voluntad de los implicados. En primer lugar, ha de decirse que se trata de una tarea compleja, mal definida y mal regulada. La dificultad de la tarea es, sin dudar, inversamente proporcional a la facilidad y urgencia con la que se proclama y se precisa. Hacer de la colaboración una tarea cualitativamente distinta al mero agregado de opiniones u acciones es una competencia profesional poco consolidada entre los implicados y, como se apuntaba, ni está regulada ni, en muchas ocasiones, suficientemente apoyada por las administraciones.

6. 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 con necesidades educativas especiales*. Nos referimos a los procesos de **transición educativa 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. El Gráfico 8 muestra que dichos procesos de transición se resienten significativamente según se progresa de Educación Infantil hacia la Educación Secundaria.

Gráfico 8

La transición a esta etapa está siendo satisfactoria

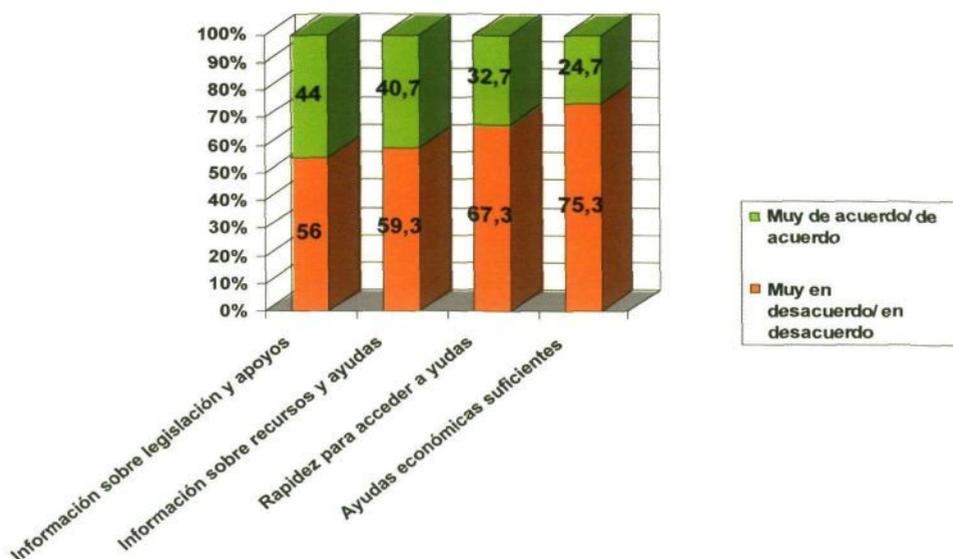


No cabe decir, a este respecto, que se trate de una tarea mal establecida o regulada, pues la normativa oficial sobre los “*expedientes e informes escolares*” de los alumnos, que deben acompañar los procesos de promoción educativa y completar la información oficial que se plasma en los “libros de escolaridad”, es bien clara y pertinente, por cierto, para todo el alumnado, sin distinciones. En este caso ha de apuntarse hacia la responsabilidad inequívoca de los equipos directivos y de los servicios de inspección educativa, garantes primeros de una tarea que, por otra parte, no es de especial complejidad. En su caso también hay que tener presente la sobrecarga de tareas y funciones vinculadas a estos desempeños y la pobre dotación de los centros para poder realizar con calidad las tareas asociadas a tan importante proceso.

7. También resulta un tanto llamativo que insertos de pleno en la “*sociedad de la información*”, las organizaciones consultadas pongan claramente de manifiesto que las familias no dispongan de suficiente información, accesible y rápida, sobre las medidas legislativas que les afectan o sobre los recursos y ayudas disponibles para las atenciones específicas que sus hijos puedan procesar. Los centros escolares estarían en una posición privilegiada para aglutinar y canalizar estas demandas de información, pero en muchos casos, como parece reflejar el Gráfico 9, ello no ocurre de forma satisfactoria. Ahora bien, más relevante que el hecho de que los procesos de información no sean todo lo ágiles que cupiera esperar, es el que los procedimientos y las ayudas económicas para acceder a los apoyos específicos complementarios y a las ayudas técnicas que precisan algunos de los alumnos con n.e.e. resulten insuficientes y lentos.

Gráfico 9

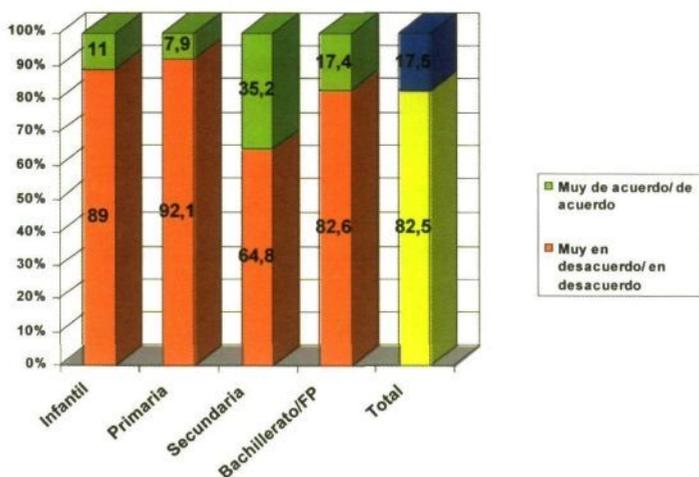
La información y las ayudas son suficientes



8. El progreso hacia una educación de mayor calidad para el alumnado considerado con *n.e.a.e.*, está siendo difícil, sobre todo y como hemos apuntado, en la etapa de la ESO, pero ello no parece que sea motivo de desapego con esa aspiración para la mayoría de los encuestados. En todo caso, parecía adecuado analizar también si en el mismo pudieran observarse diferencias por género, esto es, si la inclusión educativa estuviera siendo más insatisfactoria para las niñas y las jóvenes que para sus compañeros varones. Visto en su conjunto no parece que sea el caso, aunque hay un significativo incremento en la secundaria, esto es, en la etapa de la adolescencia y en la que algunas adolescentes con discapacidad pueden sufrir una doble discriminación o estar más expuestas, sobre todo, a procesos de exclusión o marginación social a cuenta de “su diferencia”, en un momento en el que, como se sabe, la identificación con el grupo es crucial para el bienestar emocional. Pero en esta como en otras consideraciones anteriores, los datos globales pueden enmascarar realidades individuales que habría que conocer y, en su caso, remediar. El Gráfico 10 recoge esta valoración.

Gráfico 10

La inclusión de las niñas está siendo menos satisfactoria que la de los niños



9. El análisis anterior nos da pie para resaltar lo que también nos parece una conclusión que se deriva del trabajo realizado, no tanto desde la metodología de encuesta utilizada, como desde la tarea de búsqueda de trabajos que hubieran analizado esta temática de la evaluación del proceso de inclusión. La conclusión clara ha sido que **hay muy pocos estudios con una cierta envergadura y realizados con un mínimo rigor metodológico que informen este proceso**. Una empresa de la envergadura, la diversidad y la complejidad como la que resulta ser la inclusión educativa, necesita perentoriamente del acompañamiento continuado de *investigaciones evaluativas* (en un sentido amplio del término) sólidas, sostenidas y diversificadas. Cuando ello no ocurre, el peligro que precisamente, algunas investigaciones han puesto de manifiesto, es que los actores en juego en este difícil escenario tienden a sobrevalorar los logros y a subestimar las dificultades, lo que tiende a generar actitudes de complacencia que se configuran en sí mismas como nuevas barreras para el avance hacia la meta apuntada. Las organizaciones de personas con discapacidad empiezan a tener capacidad para promover, por si solas o en sinergia con las Administraciones Públicas o con entidades privadas, proyectos de investigación que cubran esta laguna. La colaboración leal y bien encauzada entre aquellas y los grupos de investigación consolidados puede ser una garantía importante para que se puedan acortar las distancias entre las buenas intenciones y la realidad escolar cotidiana.

10. Finalmente cabe apuntar, también como conclusión, que la implementación de este proyecto nos ha permitido comprender mejor a los componentes del equipo que, con vistas a las iniciativas que den continuidad a esta línea de trabajo, **la mejor forma de llevar a cabo proyectos de investigación que involucren a las organizaciones es implicarlas desde el inicio en todas sus facetas**. Los buenos propósitos de un proyecto, por

más que fueron compartidas en su inicio con diversos responsables de las organizaciones implicadas, no han sido garantía suficiente para conseguir alcanzar plenamente todos los objetivos propuestos en el mismo. En la medida que se trata, en todo caso, de una tarea colaborativa semejante a las comentadas más arriba con relación al trabajo del profesorado, también habremos de seguir profundizando unos y otros en las competencias que se necesitan para llevar a cabo auténticos **proyectos de investigación colaborativa**.

Referencias

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* Londres: Routledge.

AA.VV. (2004). Modalidades de inclusión escolar de los alumnos con discapacidad a debate. Aportaciones. Jornada sobre Modalidades de inclusión escolar de los alumnos con discapacidad a debate. Barcelona, 18 de diciembre de 2004. Organizado por ACPE-AP, FaPac, FAPES, PCEI.

AA.VV. (2006). "Reflexions sobre l'educació dels alumnes amb necessitats educatives especials: situació actual i perspectives de futur". Número Monográfico *Suports Revista Catalana d'Educació Inclusiva* 10, (1).

Bonal, X.; Escombra, M.A. & Ferrer, F. (2004). *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Ed. Mediterrània.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusión*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. consorcio.educacion.inclusiva@uam.es.

Calofre, R. & Lizan, N. (2005). *Una escuela para todos. La integración educativa veinte años después*. Madrid: Ediciones La Torre.

Casas, M. E. (2007). Prólogo al Tratado sobre Discapacidad. R. Lorenzo & L.C. Pérez (Dir.) *Tratado sobre Discapacidad*. (41-48) Madrid: Aranzadi/Thompson.

Castel, R. (2004). "Encuadre de la exclusión" (trad. de I. Agoff). En S. Karsz (Comp.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 55-88). Barcelona: Gedisa.

Echeita, G. & Verdugo, M.A. (Eds) (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva* Salamanca: Publicaciones INICO.

López, M. & Carbonell, R. (Coord.) (2005). *La integración educativa y social. Jornadas nacionales. Veinte años después de la LISMI*. Barcelona: Ariel/Real Patronato sobre Discapacidad.

Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G., Babío, 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: Informe de Investigación presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (www.dmenor-mad.es).

Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para una inclusión escolar y social. *Profesorado, Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 1, (1), 1-31.

Moriñas, A. (2004). *Teoría y práctica de la Educación Inclusiva*. Málaga: Aljibe.

Orcasitas, R. (2005). 20 años de integración escolar en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Haciendo Historia. Construyendo un sistema educativo de calidad para todos. En *Actas del Congreso Guztientzaro Eskola*. (pp.35-94) Victoria: Servicio Central de Publicaciones.

Parrilla, A. (2007). "Inclusive education in Spain: a view from inside". En L. Barton y F. Armstrong (Eds.), *Policy, experience and change: Cross cultural reflections on inclusive education* (pp. 19-36). Dordrecht: Springer.

Capítulo 6

Hace falta un pueblo entero para educar a un niño o cómo superar la banalidad de la exclusión

Amando Vega Fuente¹
Manuel López Torrijo²

Introducción

Todos los proyectos de inclusión educativa de Europa, las Convenciones de Naciones Unidas que abordan cuestiones relacionadas con la discapacidad y la educación, las aportaciones de las investigaciones educativas en torno al alumnado con necesidades educativas especiales o nuestros proyectos de escuela inclusiva de poco sirven si no existen unos recursos humanos que permitan a las personas con discapacidad desarrollar su autonomía personal y social. Es más: hace falta un pueblo entero para educar a una persona, tenga limitaciones o no.

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 de respetar el derecho a la educación que tienen las personas, más allá de sus limitaciones. Y precisamente, por esta aparente contradicción, su desarrollo implica profesionales preparados y comprometidos tanto dentro como fuera de la escuela. Sólo desde un trabajo bien conjuntado en los centros escolares se puede desarrollar una acción educadora inclusiva, que supere la banalidad de la exclusión.

Porque es la comunidad educativa en su sentido más amplio, el pueblo entero, la que posibilita el crecimiento personal y social de las personas con discapacidades dentro y fuera de la escuela, todas las personas que conviven en el centro, profesionales y no profesionales, incluidos los alumnos, conforman la comunidad escolar inclusiva. Pero en ella también están, aunque de otra forma, los miembros de las familias, los vecinos del barrio o ciudad, los profesionales de los servicios de atención primaria, los especialistas que prestan apoyos específicos (logopedia, psicomotricidad...), sin olvidar a los ciudadanos del entorno. Todos juntos conforman ese “pueblo entero” que necesita el niño para crecer como persona.

¹ Universidad del País Vasco.

² Universidad de Valencia.

Pero ¿quién puede movilizar personas, recursos y planes para esta escuela inclusiva? La historia de la “educación especial” está llena de personas que con tesón y empeño, en situaciones más complicadas que las de ahora, buscaron respuestas educativas, desperditaron inquietudes, unieron voluntades, comprometieron a las instituciones, concienciaron a la sociedad, exigieron a los poderes establecidos. Pero la historia también recuerda las exclusiones de todo tipo, incluida el exterminio, de las personas con discapacidad, lo que muestra la banalidad de la exclusión todavía presente.

Estamos ahora en un interesante momento de cambios sociales ante un futuro por construir. Se reconocen los derechos de las personas con discapacidad a nivel mundial (Convención de la ONU), Europa se enfrenta con su convergencia social, nuestro país quiere caminar hacia una sociedad más justa. Y es aquí donde la formación de los profesionales de la educación tiene un papel clave. Hasta el proceso de Bolonia parece tener asumida la dimensión social de la convergencia universitaria. Lo expresa con claridad la Declaración de Londres (2007):

La educación superior debería jugar un papel esencial en la promoción de la cohesión social, en la reducción de las desigualdades y en la elevación del nivel del conocimiento, destrezas y competencias en el seno de la sociedad.

Pero esta gran tarea, no se puede llevar a cabo sin “recursos humanos” que desarrollen y dinamicen planes y proyectos acordes con las necesidades de las personas con discapacidad, tanto más necesarios cuantos mayores sean las limitaciones de las personas o las carencias del entorno educativo para su inclusión. Precisamente a la acción educativa corresponde movilizar las capacidades de las personas y de las organizaciones para el pleno desarrollo de ambas.

Las organizaciones educativas dependen, para su funcionamiento y desarrollo, primordialmente del elemento humano con que cuentan. Puede decirse, sin exageración, que una escuela educadora es el retrato de sus integrantes. Sólo el trabajo conjunto, solidario y comprometido de todos los participantes de la comunidad educativa escolar permite la atención de las necesidades de las personas con discapacidad y el apoyo de la autonomía presente y futura de todas las personas implicadas. Estamos aquí ante la necesidad de proyectos educativos inclusivos, tan poco visibles en la práctica de los centros.

Y como el pasado está lleno de contradicciones, urge reflexionar con sentido crítico sobre las realidades presentes y proyectar futuros más acordes con los derechos de las personas con discapacidad. Lo recuerda E. Galeano (2008) cuando escribe:

La historia es una paradoja andante. La contradicción le mueve las piernas. Quizá por eso sus silencios dicen más que sus palabras y con frecuencia sus palabras revelan, mintiendo, la verdad.

Y muchos son los vacíos existentes en este proceso histórico que explican la exclusión actual de las personas con discapacidad, también en los centros educativos, entre los que conviene destacar la carencia, por razones varias, de profesionales formados y comprometidos con las necesidades educativas de estas personas.

Esta realidad resulta evidente, por ejemplo, en los centros de Educación Secundaria. Basta constatar la escasa formación, sobre los aspectos pedagógicos, psicológicos y didácticos, que reciben los aspirantes a profesores de Educación Secundaria a través del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), tras más de treinta y cinco años de desarrollo legislativo y normativo, como denunciaba hace tiempo Sánchez Palomino (1997). Cuando desde un planteamiento curricular comprensivo y diversificado, inserto en la cultura de la diversidad, se pretende dar respuesta a los alumnos con necesidades especiales, no se puede olvidar ni la especificidad frente a la diversidad, ni la formación inicial del profesorado. Si deseamos una educación de calidad para todos, desde los paradigmas de normalización (hacer de la diferencia un valor, haciendo normal la diferencia) e inclusión (una educación de todos y para todos), tropezamos con que la formación que están recibiendo los aspirantes a profesores de Educación Secundaria desde ese perfil, “para atender a la diversidad”, sencillamente no existe, e incluso parten de prejuicios, creencias e ideas que lo dificultan.

1. La búsqueda del profesional de la educación especial

En el curso 1967-1968 se inicia, en la Sección de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, la asignatura “Prácticas pedagógicas”. Miguel Meler es el profesor encargado de la misma. Para el desarrollo de los contenidos propone a los alumnos que se distribuyan en tres grupos, según sus intereses: enseñanza primaria, enseñanza secundaria, enseñanza para subnormales. Dentro del último grupo se forma una triple división: subnormales mentales, deficientes físicos y caracteriales. Fueron los inicios de la Educación Especial en la Universidad bajo el concepto de “pedagogía terapéutica”. En esta línea, bajo el título el pedagogo terapeuta, profesional de la educación especial, presentó el profesor Meler (1980a), dentro del Congreso Nacional de Pedagogía (1980), un trabajo profundamente reflexionado en defensa de la figura y profesión del pedagogo terapeuta. Considera su ubicación en el equipo médico-psicopedagógico.

En otro trabajo presentado en este mismo Congreso, con el título “La profesionalización del pedagogo terapeuta en línea de optimización”, Meler (1980b) defiende la “exigencia radical de interdisciplinariedad medicina-pedagogía”, como “fundamentación doctrinal de la profesión, con toda la exigencia de contenidos y técnicas a integrar a lo largo del periodo de formación”. En esta comunicación recalca tres elementos complementarios para la profesionalización del pedagogo terapeuta:

- 1.- La posesión de una experiencia inicial, que en lo sucesivo habrá que incrementar y profundizar.
- 2.- La actitud permanente de investigación; sin infravalorar las felices intuiciones de los educadores «carismáticos», se requiere en este campo la preocupación constante por el descubrimiento de líneas y tonalidades en consonancia con la corriente actual de innovación.
- 3.- El compromiso con la realidad, “traducida al lenguaje inteligible en el cuadro profesional, gracias a coeficientes y estadísticas” y sometida a “revisión y análisis a todos aquellos aspectos necesitados de riguroso control”. Integra aquí diferentes elementos: educador, educando, entorno, instrumental, programas y proceso educacional.

Defiende, por otra parte, que la práctica de la profesionalización se establezca mediante estrategias integradoras. Como antecedentes, recuerda Miguel a los cuidadores “de antaño y hogaño, con quehacer de ayuda para las sencillas e imprescindibles actividades de la vida cotidiana, rescatados de, o proyectados a los centros e instituciones de matiz asistencial”, quienes configuran “un elemento humano a no negligir y a incorporar al retrato-robot en cuyo diseño nos ocupamos”. Y nos remite, al mismo tiempo, a educadores, como Itard, Decroly, Montessori, ejemplos para el posterior desarrollo de equipos “multidisciplinares /interdisciplinares”.

¿Cómo entiende el profesor Miguel Meler la Pedagogía Terapéutica? El responde con claridad (Meler, 1975):

“La Pedagogía Terapéutica como sistematización pedagógica interdisciplinar, con gran apoyatura médica, tiene por objeto el perfeccionamiento del sujeto discapacitado, dentro de las limitaciones señaladas de la defectología, mediante una acción rehabilitadora global y personalista, que le predisponía para el pasaje o retorno a la humanidad receptiva de valores, responsable o independiente”.

El planteamiento biomédico de la especialidad se refleja en las asignaturas y en el protagonismo de profesionales relacionados con la medicina y la psiquiatría dentro de su plan de estudios. Este enfoque, por otra parte, responde a la práctica existente en aquel momento en los centros, donde también médicos y psiquiatras solían ser los responsables de la acción “educativa” ante las “deficiencias” de todo tipo. Tenía más visión terapéutica que educativa.

Se trata, de todas formas, de una especialidad ambiciosa marcada por los problemas y demandas procedentes de la propia realidad que sufren las personas con discapacidad y las de su propio entorno. Fruto de estas inquietudes y del trabajo de profesores y alumnos, se ponen en marcha diferentes actividades de reflexión, se inicia la publicación de

Butlletí, se dinamizan las prácticas en los centros y se consigue el reconocimiento oficial del título de Pedagogía Terapéutica por parte del Ministerio de Educación.

Desde el punto de vista legal, el artículo 50 de la Ley General de Educación sancionó (BOE, 6, Agosto, 1970) la existencia de una nueva profesión: Licenciado en Pedagogía Terapéutica. A partir de aquí, como señala Meler (1980a), se fue fraguando progresivamente el currículum para la formación de los titulados superiores en Pedagogía Terapéutica. El día 1 de Octubre de 1976, el Ministerio de Educación y Ciencia (B.O.E. 22, Julio, 1977) aprueba el Plan de Estudios del segundo ciclo de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, para la Sección de Pedagogía, donde se especifica con detalle cuanto se refiere a la opción de Pedagogía Terapéutica.

El profesor Meler (1980b) justifica la personalidad suficientemente definida del profesional de la Pedagogía Terapéutica al hablar de sus tareas y roles más específicos. Como tareas específicas señala:

- 1.- Atención, orientación, enseñanza y educación de sujetos deficientes, minusválidos e inadaptados.
- 2.- Planificación de actividades educativas especializadas.
- 3.- Promoción de iniciativas e innovaciones de alcance social.

Por lo que se refiere a sus roles específicos, recoge los siguientes:

- A.- Dirección y Coordinación de Centros, Equipos e instituciones educativas especializadas.
- B.- Participación en equipos médico-pedagógicos y psicosociales.
- C.- Elaboración de métodos y técnicas adecuadas.
- D.- Formación de profesores y educadores especializados.
- E.- Investigación y experimentación.

Estas inquietudes de esta universidad catalana, rápidamente se extendieron a otras universidades. Sin olvidar que, igual que Miguel defendía la Pedagogía Terapéutica en los foros académicos, otros profesionales universitarios participaban en otros encuentros y foros de reflexión para la mejora de la atención educativa las personas con discapacidad, tema que convendría estudiar con profundidad. Como breve apunte se puede recordar a la Asociación Española de Educación Especial (AEDES) fundada por María Soriano, miembro del Real Patronato de la Discapacidad, que promocionó diferentes actividades formativas e investigadoras y compromisos personales y sociales.

Según el estudio de Romañá (1982: 178) sobre las universidades que ofrecen estudios

superiores de Ciencias de la Educación, aparece en la formación profesional del pedagogo un “claro el predominio de una área pedagógica especializada: la “educación especial-pedagogía terapéutica”. En el área de Educación Especial, el 50% de los planes de estudio ofrecen una especialidad mínimamente conformada (es decir, cuatro asignaturas), por lo que el área de Educación Especial/Pedagogía Terapéutica “se convierte en la más significativa especialidad profesional española”.

Para el año 1982 ya disponemos en el País Vasco de esta especialidad con cuatro asignaturas específicas: Educación Especial, Pedagogía de los Deficientes Mentales, Pedagogía de Inadaptados Sociales y Pedagogía de los Minusválidos Físicos y Sensoriales. Esta formación se complementa con seminarios sobre temas específicos y “prácticas” en centros relacionados con la Educación Especial. Con esta especialidad se pretende dar una respuesta a una de las necesidades de la Educación Especial: la formación de educadores especializados.

En esta línea, el año 1984 celebramos en Barcelona las I Jornadas de Universidad y Educación Especial con el fin de intercambiar información y líneas de trabajo acordes con las nuevas realidades así como para homogeneizar actuaciones en este campo en las distintas universidades. Participan profesores universitarios de diversas facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación en las que se impartía un curriculum para la formación de Pedagogos Terapeutas y Profesores de Educación Especial. Se defiende la unificación de la formación de los profesionales de la Educación Especial dentro del marco universitario y la necesidad de una formación básica dentro del curriculum, de todos los Profesores de EGB. Las II Jornadas de Universidad y Educación Especial (1985) se celebraron en San Sebastián y estuvieron centradas en la “La formación del profesional de Educación Especial”, entre cuyas conclusiones se pueden destacar:

1. Nos manifestamos partidarios de un planteamiento que tienda a la unificación de la formación de los Profesionales de la Educación Especial, formación que deberá impartirse dentro del marco universitario y contemplar distintos niveles y formas de colaboración con otras instituciones implicadas en estas tareas.
2. Creemos totalmente imprescindible que todos los profesores de Educación General Básica (E.G.B.), además de la formación en sus diferentes áreas, reciban también una formación básica en Educación Especial desde una perspectiva teórica y práctica.
3. Se precisa una formación especializada a nivel de licenciatura que facilite la realización de las funciones que hoy demanda nuestra sociedad en el campo de la Educación Especial. A esto hay que añadir la necesidad de estructurar la formación permanente de todos los profesionales ya en ejercicio.

Son planteamientos que siguen siendo válidos en sus aspectos más genéricos. Habrá

que ver en qué se concretan hoy en los nuevos planes de estudios de la “convergencia”, tarea en la que debiéramos implicarnos desde los intereses y compromisos comunes en la atención educativa a las personas con discapacidad.

2. Los retos del presente: más allá de Bolonia

Estas inquietudes de un pasado reciente creemos que todavía hoy tienen sentido, a la vez que plantean nuevos interrogantes que no se pueden dejar de lado. Mucho se ha trabajado desde entonces por la integración de las personas con dificultades personales y sociales, esfuerzo difícil de valorar por la carencia de estudios. De todas formas, estimaciones no faltan, como las ofrecidas por la Confederación Española de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos CEAPA (2006) tras su encuentro sobre la situación en el sistema educativo del alumnado con necesidades educativas especiales (n.e.e.). Los aspectos peor valorados se concretaron en los puntos que siguen:

- Excesiva derivación de alumnos con n.e.e. a aulas de centros de educación especial.
- Déficit de recursos y especialmente la escasez de profesorado (Pedagogos terapeutas y orientadores) de forma aún más significativa en secundaria.
- Graves deficiencias en la formación del profesorado.
- Incumplimiento de la normativa vigente en referencia a la ratio de alumnos con n.e.e. en las aulas ordinarias.
- Negligencia de la inspección al no velar por el adecuado cumplimiento de la normativa.
- Inadecuada aplicación de la normativa (en centros, en Comunidades Autónomas).
- Falta de compromiso por parte de algunos sectores de la educación.

Nos enfrentamos, por otra parte, a nuevos retos en las escuelas y en los planes de estudio para la formación de profesionales al albur de la Convergencia Europea, los aires de la globalización, etc. Y, aunque no se pueden negar mejoras importantes, las personas con discapacidad siguen en los márgenes de la sociedad, también dentro del sistema educativo. De todas formas, la mayor concienciación social sobre los derechos de las personas con discapacidad, la existencia de un potente asociacionismo, el mayor compromiso político asumido en leyes y planes de actuación y los acuerdos a nivel mundial para una mejor atención a las personas con discapacidad como la Convención de Naciones Unidas son razones de más para comprometerse con la educación inclusiva.

No faltan, además, declaraciones centradas en aspectos específicos que responden a un movimiento social que reivindica los derechos de todas las personas con discapacidad. Entre las muchas que se podrían citar, es preciso resaltar la aportación permanente que el CERMI estatal realiza sobre las políticas, normativas y prácticas en todos los sec-

tores y aspectos del desarrollo de las personas con discapacidad, incluyendo obviamente los educativos (CERMI, web). Como muestra de las declaraciones que, a título personal, realiza el extenso y rico movimiento asociativo de personas con discapacidad, mencionamos las recomendaciones sobre la vida en comunidad de los niños con discapacidad de la Asociación Amica para promover su vida en la comunidad y apoyar a las familias que se ocupan de sus hijos con discapacidad en el hogar. Estas recomendaciones expresan la voluntad de defender los derechos de los niños con discapacidad, (considerando que cuando se habla de niños se incluye desde el nacimiento hasta el final de la escolaridad obligatoria). Refleja la opinión de la comunidad internacional, que considera que la institucionalización no es compatible con el ejercicio de los derechos del niño. Y se anima a los Estados a establecer sistemas coherentes de servicios de proximidad en sustitución de la institucionalización, de manera que los niños con discapacidad puedan vivir en su casa con su familia.

Existe, además, una defensa clara del llamado modelo social con profundas implicaciones tanto para la interpretación de las diferentes discapacidades como para las prácticas sociales. Como referencia, se puede citar a Bolt (2007) cuando analiza la tipología terminológica y el modelo social de la discapacidad en relación con la ‘discapacidad visual’. El modelo social de discapacidad sostiene que las personas pueden presentar una discapacidad por múltiples motivos, pero es la sociedad quien las convierte en minusválidas. El tema central de este artículo es la terminología, como producto de una sociedad “minusvalizante” y como elemento clave de la representación psicocultural. Y se presenta una tipología tripartita compuesta por “capacitismo”, minusvalía y discapacidad. La primera ahora anticuada, la segunda retrógrada y la tercera progresista; una categorización jerárquica que sirve para respaldar la idea de que expresiones como “ceguera” y “los ciegos” deberían abandonarse en favor de términos que denoten sólo deficiencia visual, esto es, en favor de una terminología progresista en línea con las reflexiones fruto del modelo social de discapacidad.

Abundan también las leyes que intentan responder a las “nuevas” necesidades sociales, aunque no falten dificultades en su aplicación. Es lo que puede suceder con la Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia, que tantas dificultades está teniendo en su aplicación. El desarrollo de un Sistema Nacional de Dependencia aborda la necesidad de apoyos a las personas con discapacidad, entre los que conviene resaltar los aspectos educativos (Vega, 2007).

Pero habrá que ir más allá de los enfoques médicos-asistencialistas y de los intereses del mercado tan “pendiente” de la discapacidad. Se trata de poner en marcha estrategias y recursos que faciliten el desarrollo integral de las personas, tarea que no se puede desarrollar, entre otros aspectos, sin la implicación de los profesionales y de ciudadanos de a pie..., del pueblo entero, en definitiva, al que todos pertenecemos más allá de los títulos y cargos que tengamos.

Sólo así se podrá superar la banalidad de la exclusión de las personas con discapacidad, tan visible para cualquier observador crítico que haya asumido que las personas con discapacidad tienen los mismos derechos que cualquier otra persona. Las decisiones del día a día, en la familia, en la escuela, en la calle, en los medios de comunicación, en la economía, etc. marcan la exclusión de las personas con diferentes discapacidades. Porque siempre son personas “normales”, unos con más poder que otros, quienes desde la normalidad vigente deciden el bien o mal estar de las personas. Recordemos, al respecto, la contundencia con que la Declaración de Madrid (2003) nos recuerda en su “Programa para alcanzar esta visión: Nada para las personas con discapacidad, sin las personas con discapacidad”. Y explicita al respecto:

“En todas las fases del proceso de toma de decisiones, los gobiernos deben establecer mecanismos habituales para la consulta y el diálogo que permitan a las personas con discapacidad y a sus organizaciones contribuir en la planificación, aplicación, supervisión y evaluación de todas las acciones”.

Las cuestiones aquí planteadas, familiares para las personas que estamos preocupadas y ocupadas en la atención a los derechos de las personas con discapacidades, mucho nos tememos que no llegan al conjunto de profesionales que ejercen su trabajo en los centros escolares o que tienen responsabilidades en estos ámbitos. Incluso aquí se podrían incluir a muchas otras personas que, sobre el papel, disponen de la titulación adecuada (¿formación?) en relación con la educación inclusiva o una responsabilidad política en relación con ésta, pero que interiormente no han asumido sus profundas exigencias, ni el compromiso social adecuado.

No hay que olvidar que el propio sistema educativo, más allá de las declaraciones institucionales, no facilita el trabajo integrador de los profesionales comprometidos. Como una referencia, entre muchas, se podría recordar la cuestión curricular. Hablar de currículum es siempre arriesgado porque podemos hablar de una pura abstracción. El currículum se entiende como marco de reflexión y debate sobre los diferentes elementos que van a condicionar la práctica asumida de la enseñanza. El currículum constituye una selección de cultura con intencionalidad educativa. Tanto las funciones otorgadas a la institución educativa, como los marcos legislativos y administrativos que definen el currículum escolar, van a condicionar los contenidos a enseñar y el valor que se les otorga.

Evidentemente, el nivel de concreción con el que se formulen los objetivos, contenidos seleccionados, tareas y orientaciones metodológicas, influirá en el papel del profesor, en el mayor o menor nivel de autonomía y creatividad en su trabajo. Un proyecto de cultura abierto y flexible hace posible la elaboración de diseños curriculares contextualizados en la historia y en el entorno sociocultural del centro, así como una mayor impli-

cación, responsabilidad y autonomía de los profesores en la construcción de dichos proyectos. En cambio, una propuesta curricular cerrada en cuanto a objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y de evaluación, dificulta la elaboración de los proyectos educativos inclusivos, pues impiden la adecuación de las prescripciones curriculares a los entornos del centro, a la vez que restan autonomía y posibilidades de creación a los profesores.

Las cuestiones sobre el qué y el cómo hay que enseñar son respondidas en primer lugar desde instancias políticas y administrativas y, posteriormente, en algunas ocasiones, desde la práctica reflexiva de las aulas y centros escolares. En este sentido, hay que tener en cuenta los marcos económicos, legales, políticos y administrativos (ámbitos de producción o de diseño del currículum) que condicionan lo que sucede en los centros educativos y en las aulas (realización o de desarrollo del currículum).

Sin embargo, siempre aparece la consideración de los aspectos humanísticos y sociales para evitar, o en respuesta a críticas que surgen de los colectivos más comprometidos. Así, las Conferencias de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior (2005 - 2007) resaltan la dimensión social del proceso de Bolonia. Y la Declaración del encuentro de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior de Bremen (2005) reconoce expresamente que:

La dimensión social del Proceso de Bolonia es parte integrante del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) y una condición necesaria para el atractivo y la competitividad del EEES. La dimensión social incluye medidas adoptadas por los gobiernos para ayudar a los estudiantes, especialmente a los sectores socialmente desfavorecidos, en aspectos financieros y económicos y proporcionarles servicios de orientación y asesoramiento con vistas a facilitar un acceso más amplio.

Declaraciones como estas, sin embargo, no son fáciles de llevar a la práctica cuando vivimos en una sociedad competitiva, cargada de marginaciones e injusticias. Para llegar a la universidad hace falta haber superado antes muchas otras barreras de las que somos muy conscientes las personas con discapacidad, las familias y los profesionales con ellos relacionados.

Dentro del ámbito universitario, por otra parte, existen no pocas carencias que provocan que el número de fracasados sea mayor entre las personas con discapacidad. Y no hablemos de la inserción laboral posterior, tan llena de exclusiones (Vives, 2008). Que algunas personas hayan llegado a “triunfar” nos dice, por otra parte, que la mayoría se han perdido por el camino, incluso desde edades muy tempranas.

En este sentido, el actual proceso de convergencia en el EEES es una oportunidad

excepcional para asegurar la capacitación de los profesionales que habrán de encargarse de la atención de las personas con discapacidad en las diferentes etapas y circunstancias de su formación a lo largo de toda la vida.

A este respecto y en lo que llevamos trascurrido de dicho proceso, ya evidenciamos algunos aspectos que valoramos como negativos:

- Existe una ausencia de indicaciones europeas y nacionales respecto a los contenidos de los futuros Grados. En este sentido las únicas indicaciones emitidas se refieren únicamente a la duración, estructura, metodología de los Grados y Postgrados, pero no a los contenidos de la formación. En nuestra opinión, ello pone de manifiesto un notorio fraude en cuanto al auténtico interés en converger en una formación equivalente en toda la UE.
- En algunos países, como el nuestro, la nueva estructura de Grados implica una reducción de un curso en la formación de los futuros egresados, respecto a las anteriores Licenciaturas, lo que equivale a un 20% menos de formación. Es evidente que esta reducción tan sólo beneficia las economías de los Ministerios de Educación, que ven reducida su contribución al subvencionar este nivel de estudios, a la par que la enriquecen con los ingresos que van a generar los futuros postgrados. La Convergencia en el EEES va a resultar un claro negocio para dichos Ministerios.

De nuevo nos asalta la duda de si la Convergencia en el EEES es una exigencia de la Europa de los ciudadanos o de la Europa de los mercaderes.

Pero, siguiendo con el proceso, la delimitación de los contenidos es delegada por los Gobiernos a las universidades. A la luz de reformas de estudios universitarios anteriores, no deja de asaltarnos algunas dudas o temores. Tras las incuestionables “libertad de cátedra” y “autonomía universitaria” ¿no va a aparecer de nuevo el caciquismo feudal de algunos Departamentos universitarios, de “colegios invisibles”, de círculos de poder académico más atentos a aumentar sus parcelas de “poder docente” que a configurar un plan de formación que cubra las necesidades sociales y educativas de la sociedad? ¿Quién examinará a nuestros examinadores? ¿El mercado de trabajo? ¿De nuevo la Europa de los mercaderes?

Algunos indicios tenemos ya de que estos temores no son infundados. Y además afectan directamente a nuestra vieja rama de la Educación Especial. Dentro de esa dinámica reduccionista de titulaciones –que ha sido impuesta sin ningún debate, ni externo ni interno- las propias universidades acordaron la reducción de las titulaciones encargadas de la enseñanza infantil y obligatoria a dos: Maestros de Primaria y Maestros de Infantil. Ninguna argumentación respecto a las necesidades sociales, la tradición académica, su

implantación en la otrora sagrada Europa pudieron salvar la especialidad de Educación Especial, a quien le faltaron unos pocos votos para ser propuesta como tercera titulación. Peor suerte corrió la especialidad de Audición y Lenguaje.

Ante tan obvia pérdida, los profesores de universidad encargados de tales docencias han planteado diseñar unas “menciones o itinerarios”, en el seno del Grado de Maestros de Educación Primaria con una duración de 30 créditos ECTS (Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos). ¿Qué se pretende salvar con ello: la carga docente de los profesores universitarios o la capacitación de los profesionales futuros?

Por supuesto, no hay la más mínima presencia de materias en esta formación básica que capaciten a todos los maestros en la atención a la diversidad. Cómo espera cumplirse, entonces, ni siquiera el primero de los artículos de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), que en su apartado b) plantea como principio fundamental de nuestra educación:

La equidad que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se derivan de la discapacidad.

Llegados a este punto consideramos necesario que las nuevas titulaciones aseguren:

- La adecuada formación básica inicial de todos los profesores de infantil, primaria y secundaria, quienes tienen el privilegio y la responsabilidad de desarrollar una educación inclusiva.
- La formación básica inicial en los profesionales y cargos responsables de diagnosticar, orientar y dinamizar la escolarización de los alumnos con n.e.e.: psico-pedagogos, educadores sociales, inspectores, directores de centros educativos, jefes de estudio, trabajadores sociales, cuidadores...
- La debida especialización de los profesores de apoyo mediante los oportunos Master.
- La regularización de la formación continua de todos los profesionales anteriormente citados.

Nos encontramos en un momento histórico en el que debemos diseñar la formación que capacitará a los futuros profesionales encargados de asegurar una educación inclusiva. Tal es nuestra responsabilidad y la trascendencia de la ética y acierto con los que la ejerzamos.

3. El derecho a la educación (inclusiva)

La educación inclusiva trata de superar las exclusiones de cualquier educando, incluidos aquellos con discapacidad, como señala el informe del Consejo de Derechos Humanos (2007) de Naciones Unidas. Sin embargo, como reconoce esta institución, la aplicación de la educación inclusiva presenta problemas en la práctica. El suministro de recursos adecuados y sostenibles, que aseguren un entorno de aprendizaje accesible y cómodo, el cambio de las actitudes discriminatorias hacia las personas con discapacidad, la ayuda a los maestros, los administradores escolares, las familias y las comunidades a comprender y participar en las decisiones y los procesos relacionados con la educación inclusiva y, lo que es más importante, lograr que se atiendan las necesidades de educación especial de los educandos con discapacidad dentro del sistema general de educación, todos ellos son problemas fundamentales para la educación inclusiva.

En este informe se recomienda, aunque con ese lenguaje ambiguo y comedido típico de los organismos internacionales, que los Estados adopten una serie de medidas para garantizar un sistema eficaz de educación inclusiva, que se recogen a continuación. Destaca aquí, como no podría ser de otra forma, la importancia de los recursos personales para su desarrollo de esta acción educadora.

a) Eliminar las barreras legislativas o constitucionales para que se incluya a los niños y adultos con discapacidad en el sistema de educación regular. A este respecto los Estados deberían:

- Asegurar una garantía constitucional de enseñanza básica, gratuita y obligatoria a todos los niños.
- Adoptar y afianzar la legislación encaminada a garantizar los derechos de las personas con discapacidad.
- Garantizar que se aprueben y apliquen leyes que prohíban la discriminación en el empleo. Ello permitirá que las personas con discapacidad puedan ser maestros.
- Ratificar la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

b) Procurar que un Ministerio sea responsable de la educación de niños y adultos. Por consiguiente, los Estados tal vez necesitarían:

- Mejorar la legislación para que el Ministerio de Educación sea responsable de la oferta educativa.

c) Asegurar que el sistema escolar único sea responsable de la educación de todos los niños de la región. Con este fin los Estados tal vez necesitarían:

- Amalgamar los presupuestos y la administración de la enseñanza especial y la enseñanza regular dentro de la zona geográfica.
- Adoptar prioridades normativas y legislación que promueva la inclusión de todos los estudiantes en el sistema de educación regular.

d) Transformar los recursos de enseñanza especial existentes -las escuelas o las clases especiales- en recursos para ayudar al sistema regular. Para ello los Estados tal vez necesitarían:

- Capacitar educadores especiales que sirvieran de recursos adicionales de los maestros regulares.
- Transferir estudiantes de programas especiales a clases regulares con apoyo del personal de recursos especiales.
- Asignar recursos financieros para acomodar adecuadamente a todos los estudiantes y para asistencia técnica en apoyo de los funcionarios del Ministerio de Educación, a nivel de distrito, de la escuela y del aula.
- Revisar los métodos de examen para garantizar que puedan participar los estudiantes con discapacidad.

e) Impartir capacitación anterior al servicio y dentro del servicio a los maestros de manera que puedan responder a la diversidad en el aula. Con ese fin, los Estados deberían:

- Capacitar maestros en técnicas utilizadas en el aula tales como la instrucción diferenciada y el aprendizaje cooperativo.
- Alentar a las personas con discapacidad a capacitarse como maestros.
- Usar técnicas de capacitación piramidal en las que los maestros, una vez capacitados en las metodologías de educación inclusiva, capaciten a otros maestros y así sucesivamente.

f) Impartir capacitación sobre las mejores prácticas a los administradores de la educación y al personal de apoyo en respuesta a las necesidades individuales del estudiante. Los Estados tal vez necesitarían:

- Proporcionar modelos de práctica que ofrecieran apoyo, tales como “grupos de apoyo con base en la escuela”.
- Proporcionar acceso regular a nuevos conocimientos sobre las “mejores prácticas en la escuela y en el aula”.

g) Asegurar que se resuelvan las condiciones que impiden que los maestros enseñen en forma inclusiva. Con ese fin los Estados necesitarían:

- Ocuparse del tamaño de la clase. Las clases más pequeñas por lo general se consideran más eficaces.
- Revisar y adaptar el contenido del plan de estudios de acuerdo con las mejores prácticas.
- Asegurar que los edificios escolares y los materiales sean accesibles a los niños con discapacidad.
- Contribuir a las investigaciones internacionales y nacionales en curso sobre las mejores prácticas, cooperar con ellas y divulgarlas en la medida en que tengan relación con la educación inclusiva.

h) Invertir en programas de atención y educación inclusiva en la primera infancia, que pueden sentar las bases para la inclusión de los niños con discapacidad durante toda la vida tanto en el sistema educativo como en la sociedad. Para ello los Estados tal vez necesitarían:

- Empezar procesos consultivos, incluidos con organizaciones de personas con discapacidad y grupos de padres de niños con discapacidad, para elaborar una política nacional sobre atención y educación en la primera infancia.
- Incluir la atención y la educación en la primera infancia en los principales documentos de recursos gubernamentales tales como los presupuestos nacionales, los planes sectoriales y los documentos de estrategia de reducción de la pobreza.

i) Impartir capacitación a los padres de niños con discapacidad para que conozcan sus derechos y sepan qué hacer al respecto. En este caso los Estados tal vez necesitarían:

- Apoyar a las organizaciones cívicas, incluidas las organizaciones de padres con niños con discapacidad, para promover la capacidad sobre el derecho a la educación e influir eficazmente en la política y en la práctica.

j) Desarrollar mecanismos de supervisión con objeto de vigilar la exclusión, la inscripción escolar y la conclusión de los estudios de las personas con discapacidad. Por consiguiente, como mínimo los Estados deberían:

- Adoptar y revisar mecanismos de presentación de informes para desglosar los datos sobre participación escolar. Esos datos deberían incluir específicamente el tipo de discapacidad.

k) Buscar y aprovechar la asistencia, según sea menester. Con ese fin los Estados tal vez necesitarían:

- Pedir asistencia sobre las mejores prácticas a otros Estados y organizaciones internacionales y/o intergubernamentales.

- Integrar esas mejores prácticas en los marcos legislativo y normativo.
- En caso en que falten recursos adecuados, recabar asistencia internacional.

Estas propuestas se pueden completar con todas las ofrecidas por la Declaración de Salamanca, donde también se destacan los “recursos humanos” para esta gran tarea, con el apoyo y de la participación de especialistas. Esta Declaración pide que se asignen recursos a los servicios de apoyo para la formación de profesores, los centros de recursos y los profesores encargados de la educación especial. Como también que se proporcione la asistencia técnica adecuada para la puesta en práctica de un sistema educativo integrador.

Del mismo modo, deberíamos recordar las exigencias de la Carta de Luxemburgo (Seminario final del Programa Helios), ya en el 1997, cuando planteaba los principios, estrategias y proposiciones de una “escuela para todos y cada uno” basada en la igualdad de oportunidades y en el derecho a la participación social de las personas con discapacidad.

Otro tanto reivindicaba la Declaración de Madrid (2003) cuando, consciente de que “*el sistema educativo debe ser el primer paso para conseguir una sociedad integradora y no excluyente*”, pedía una “*educación para todos, en términos de plena participación e igualdad*”, que asegure las “*perspectivas de futuro en los planos personal, laboral y social*”. Por ello:

“Las escuelas deben tomar un papel relevante en la difusión del mensaje de comprensión y aceptación de los derechos de las personas con discapacidad, ayudar a disipar miedos, mitos y conceptos erróneos, apoyando los esfuerzos de toda la comunidad”.

La Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) asume también estos planteamientos. La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se apoya en el principio de inclusión, pues así se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. A las Administraciones educativas corresponde facilitar los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional. Por lo que se deberán asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado (López Martínez, 2006).

4. La nueva lógica cultural

Habrà que celebrar que España quiera ejercer el liderazgo en la aplicación de la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Fundación Luis Vives, 2008). La aplicación de esta Convención, obliga a los países que la ratifiquen a reconocer que todas las personas son iguales ante la ley y a prohibir la discriminación basada en las discapacidades, según ha comentado la Ministra de Educación, Política Social y Deporte.

Según la Ministra, el texto de la ONU debe servir para que los Gobiernos “*abandonen la política paternalista*” hacia las personas con discapacidad. España quiere seguir avanzando en la protección de los derechos de este colectivo con diferentes medidas.

Pero su desarrollo práctico resulta mucho más complejo que hacer unas manifestaciones mediáticas al calor de un acto institucional (“escenificación”). La filosofía de la inclusión, más que un nuevo modelo de organizar los servicios en la educación especial, representa “la nueva lógica cultural”. Dentro de esta perspectiva, conviene resaltar una serie de carencias en la escuela que no se pueden obviar:

- La escuela en vez de potenciar la autonomía individual, la debilita. Se le enseña al alumno que la información fluye en una dirección: del experto al aprendiz. El conocimiento se imparte como si fuera una orden. Así se debilita la reflexión y las capacidades críticas de los alumnos y se les dispone para aceptar las estructuras autoritarias más que las democráticas, en el trabajo y en la política. Así se disuade al alumno de la indagación personal y de aprender de los compañeros. Las escuelas preparan a los alumnos para recibir órdenes y para considerar el aprendizaje como un monopolio de las escuelas.
- Los alumnos, futuros ciudadanos, en su primer contacto con una institución pública encuentran una escuela en la que se limita la participación y la eficacia, si es que no se denigran. Los alumnos pronto se dan cuenta de que hay poco espacio para las actividades que tienen que ver con lo público y que la organización en la que tienen que vivir les recompensa por su docilidad y por perseguir intereses privados, no públicos.
- No se prepara a los alumnos para el diálogo ético y para una decisión ética, tan necesarios en una democracia. El diálogo moral se sustituye por el monólogo imperativo. La decisión ética se niega o se reduce a cuestiones superficiales.

En este marco de reflexión, no se pueden obviar los análisis críticos sobre la educación especial fundamentados en la teoría crítica, el pensamiento feminista y el pensamiento postmoderno sobre la educación. La educación especial, a juicio de algunos intérpretes, se encuentra en una situación de conflicto, en la que se debaten con fuerza opi-

niones aparentemente contradictorias, sin reconocer que lo que se pone en entredicho realmente es la naturaleza misma de la realidad. Se cuestionan muchos aspectos de la educación especial, desde la evaluación como base para agrupar a los alumnos hasta la misma legitimidad del campo. Los interrogantes planteados se relacionan entre sí, por cuanto su origen común está en el reconocimiento de las realidades a las que la educación especial aún no ha dado una respuesta coherente: la naturaleza de la realidad, construida socialmente, y la dinámica de desequilibrio de poder en las relaciones sociales.

Desde un enfoque crítico del pensamiento y la acción, se plantean dos cuestiones fundamentales sobre la discapacidad:

- ¿Cómo se concibe la discapacidad en el ámbito educativo?
- ¿Cómo se concibe la discapacidad en el ámbito social?

En cuanto a la primera pregunta se asume que la educación debe encontrar un sitio para aquellos alumnos 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 alumnos, cuya principal “discapacidad” es su incapacidad para alcanzar los estándares disciplinares y para responder a las exigencias de docilidad que plantea el sistema. El fracaso del alumno para responder a las exigencias organizativas de la educación sugiere que el fracaso debe atribuirse a la organización, no al alumno. 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. Esta dialéctica se ha detectado en los siguientes aspectos:

- 1) El incremento en la atención a las necesidades (salud, clases especiales) es paralelo al incremento de la heterogeneidad.
- 2) Los tests, creados como instrumentos para reducir la heterogeneidad a dimensiones manejables, se han usado inadecuadamente, dando origen a un darwinismo social (selección y exclusión).
- 3) Aunque se legisló sobre la educación obligatoria, muchos niños aún siguen sin escolarizar o excluidos de la escuela.
- 4) En la valoración positiva de la experiencia de integración y de sus efectos se sospechó que había una distorsión en la asignación a los grupos de tratamiento.

Para responder a la pregunta sobre cómo se concibe la discapacidad en el ámbito social, se ofrecen dos vías de argumentación:

- a) Muchos tipos de discapacidades no se reconocen como tales en diferentes socieda-

des o, incluso, en una misma sociedad a lo largo del tiempo. Por ejemplo, en el paso de una sociedad agraria a una sociedad industrial y de ésta a otra postindustrial se han definido nuevos tipos de discapacidad. Este hecho puede derivar de que en el trasfondo de las escuelas hay un impulso a producir alumnos homogéneos, preparados para una sociedad marcada por una homogeneidad creciente.

- b) Deberíamos examinar constantemente cómo podemos estructurar nuestra sociedad, de manera que se incremente la autonomía de las personas discapacitadas. En efecto, muchas “discapacidades” son el resultado de decisiones políticas, económicas y sociales, no tanto de deficiencias personales. Para los humanistas, la construcción social de la realidad y el potencial para la reconstrucción democrática de la sociedad abre la posibilidad de construir un mundo “capacitado”.

En relación con esta última idea, los humanistas defienden que el progreso social y el progreso en la educación especial son correlativos. Pero el progreso no puede seguir una línea prefijada. Al contrario, los humanistas optan por unas relaciones sociales libres y transparentes, en contextos democráticos. En estos contextos se reivindica una política de inclusividad.

Skrtic (1995) ha sugerido que para promover la transformación y la mejora de la educación especial se requiere aplicar un “análisis crítico inmanente”, en el que se aborden estas dimensiones de la educación especial: 1) la práctica profesional; 2) la práctica institucional; 3) la práctica social. 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. El movimiento de reestructuración de la escuela surge de un análisis crítico de la situación actual de la escuela, cuyos rasgos más relevantes son coincidentes con los que ya he citado sobre la educación general:

1. La escuela no ofrece un currículo que prepare a los alumnos para participar en una democracia crítica y en una sociedad postindustrial.
2. La escuela no responde a las necesidades e intereses de los grupos sociales desfavorecidos. El abandono temprano de la escuela o el absentismo escolar y las barreras en el aprendizaje que supone para los alumnos su situación socioeconómica y cultural sería una manifestación de esta realidad.
3. Los programas de educación compensatoria no responden a las exigencias de la igualdad, porque son inferiores a los de la educación ordinaria.

El movimiento de escuela inclusiva es, en principio, un intento de sustituir la estructura burocrática tradicional de la escuela por una estructura adaptadas a las necesidades existentes. De acuerdo con este nuevo enfoque, en un sistema postindustrial 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 los alumnos, ni desarrollan en ellos las capacidad de negociación en una comunidad de intereses. La propuesta de escuela inclusiva, por tanto, tiene connotaciones políticas y sociales.

Los docentes y la propia institución escolar, en consecuencia, se encuentran ante el reto de construir otro marco intercultural más amplio y flexible que permita la integración de valores, ideas, tradiciones, costumbre y aspiraciones que asuman la diversidad, la pluralidad, la reflexión crítica y la tolerancia señala, para recalcar la “emergencia y fortalecimiento del sujeto...como el objetivo prioritario de la práctica educativa”, aspecto más importante, me atrevería a decir, en el caso de los sujetos socialmente marginados como es el conjunto de personas con discapacidad.

Queda el interrogante de cómo conseguir la implicación de los profesionales de la educación especial en esta nueva cultura. La conclusión general a la que llega Martín González (2001), tras analizar las teorías implícitas de los profesores y evolución a través del curso de formación de consultores y de la práctica profesional, no dejan de interrogarnos: el curso sólo posibilita transformaciones superficiales, no auténticamente reales en las creencias de los profesores sobre las cuestiones estudiadas. Es fácil apreciar que ideas opuestas conviven con bastante comodidad en su pensamiento. ¿Qué sucede en la formación que reciben otros profesionales relacionados con la atención a las necesidades especiales?

5. La imprescindible coordinación de los recursos personales

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 al servicio del proyecto de integración, sin olvidar los servicios de la comunidad más amplia. Esta colaboración será el motor del cambio en el centro educativo.

El “desarrollo del currículo” se convierte, entonces, en el desarrollo profesional cooperativo. Se trata de adaptar el currículo oficial (estatal o autonómico) a las características del centro y de los alumnos, tanto de los alumnos ordinarios como de aquellos con necesidades especiales. Esta actividad incrementa la cohesión entre los profesores, al proporcionarles una oportunidad para compartir ideas acerca de la enseñanza y del aprendizaje y elaborar productos útiles.

Este planteamiento de la integración escolar como un proyecto educativo innovador y participativo afecta a toda la comunidad educativa, pero especialmente a determinados miembros, órganos de gobierno y de coordinación docente y sus funciones.

Al Consejo Escolar y al Equipo Directivo compete, entre otras tareas, llevar a cabo el

seguimiento del desarrollo de la “escuela para todos”, fomentar la participación de toda la comunidad educativa en el proyecto, ejecutar y coordinar las propuestas de todos los departamentos y comisiones, especialmente del Departamento de Orientación y las Comisiones de Coordinación Pedagógica, y estimular la participación de otros profesionales y servicios comunitarios en el proyecto integrador. Aquí el director, aunque forma parte del equipo directivo, como órgano colegiado, puede desempeñar un papel clave, como destaca la investigación, para influir en el proceso de inclusión, mediante estrategias y tareas específicas, relacionadas con el proceso de inclusión.

Los profesores que atienden a los alumnos con necesidades educativas especiales (profesor-tutor y profesor de apoyo) realizarán las adaptaciones curriculares, cuya finalidad última es el desarrollo de las capacidades establecidas en los objetivos generales de la etapa correspondiente. En esta labor de adaptación contarán con el asesoramiento y apoyo del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica o del Departamento de Orientación (en los Institutos de Secundaria).

Resalta, en esta perspectiva, 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 realiza el profesor-tutor en una escuela de Educación Especial. Es, por tanto, un especialista en enseñar a niños con necesidades educativas especiales. Su trabajo se puede concretar en dos funciones básicas:

- La atención educativa a los alumnos con necesidades especiales, en colaboración con el conjunto de la comunidad educativa.
- El asesoramiento y ayuda a los profesores tutores, que facilite su progresiva capacitación, para responder a las necesidades de todos los alumnos. Y, en la forma y tiempo que sean precisos, el apoyo, asesoramiento, orientación y capacitación de las familias de alumnos con n.e.e.

El contexto en el que se presta el apoyo, dentro o fuera del aula, vendrá determinado por una serie de criterios (Puigdellivol, 1992):

- La compatibilidad entre la actividad de apoyo y la que lleva a cabo el grupo. Por ejemplo, hay actividades de apoyo que requieren mucha atención por parte del alumno y, por tanto, no pueden realizarse simultáneamente con actividades orales del resto del grupo porque, sin duda, interferirían en su atención.
- La integración organizativa: determinado tipo de organización del aula (grupos de trabajo, trabajo por rincones, etc.) o de algunas áreas del currículo se prestan a integrar las actividades de apoyo individual sin que esto represente una situación extraña para el grupo.

- La extensibilidad: determinados aspectos del apoyo que necesita el alumno, para quien se ha elaborado una Adaptación Curricular Individualizada, pueden ser válidos, al mismo tiempo, como trabajo de refuerzo para algunos de sus compañeros.
- La integración funcional: ésta se da cuando, con el apoyo individual, se refuerzan los procedimientos por los que se lleva a cabo la actividad del grupo, permitiendo así que el alumno con necesidades educativas especiales siga el mismo trabajo que los otros.

En algunos contextos educativos existe la figura del “educador especial”, cuyas funciones son:

- Colaborar en la elaboración y aplicación de los programas de desarrollo individual y en el seguimiento del proceso educativo del alumno.
- Colaborar con el profesor tutor o con el profesor de apoyo en aquellos aspectos concretos del programa que así lo requieran.
- Atender al alumno con necesidades educativas especiales en el comedor y en el desplazamiento al centro por medio del transporte escolar.
- Atender a la higiene y al aseo personal del alumno.
- Favorecer el contacto entre el centro y los padres.

No hay que olvidar el “apoyo” que viene de fuera del sistema educativo, tanto de las asociaciones, como de los diferentes profesionales (logopedas, psicomotricistas...) dedicados a la atención a las necesidades de las diferentes discapacidades. De todas formas, las diferentes maneras de enfocar el apoyo que el alumno recibe deben ser objeto de una estricta programación, más aún si en él intervienen distintos profesionales, lo que implica reflexionar sobre cómo encauzar esta colaboración. Para su funcionamiento eficaz resulta imprescindible establecer claramente las funciones y responsabilidades, a partir de la preparación de cada uno. El peso específico de las diferentes funciones de apoyo dependerá no sólo de las necesidades planteadas en el centro sino también de los planteamientos pedagógicos asumidos por la comunidad educativa en su proyecto educativo.

La educación inclusiva exige, pues, una estrecha relación y colaboración entre profesores, tutores de aula, profesores de apoyo, profesores especialistas y otros profesionales de los equipos de orientación y asesoramiento al servicio del proyecto de integración, sin olvidar los profesionales de los servicios comunitarios.

Todo esto será posible, como el CERMI (1999) demanda, si se racionaliza la contratación de profesionales, procurando la estabilidad de las plantillas y efectuando las sustituciones necesarias en cada momento y se optimiza la coordinación de los recursos.

Esta colaboración se ha de extender también a la familia. Conviene, por esto, comprender los obstáculos para esta cooperación que surgen, tanto de los propios padres, como de los profesionales de la educación. Pero no se pueden dejar de lado las limitaciones del sistema educativo que condicionan a unos y a otros. A partir del conocimiento de la realidad, se podrán considerar las tareas de la familia ante la discapacidad y ver las posibilidades de la colaboración. La participación como proceso lleva consigo una serie de implicaciones: descubrimiento de intereses mutuos y metas comunes (compartiendo pensamientos y sentimientos diversos); elección de caminos y métodos comunes (admitiendo enfoques alternativos); actuación sobre la base de los recursos compartidos (materiales y humanos).

Si se acepta el papel básico de la familia en la educación de los niños con necesidades educativas especiales, así como la necesidad de su colaboración, habrá que buscar fórmulas adaptadas a cada situación que posibiliten este trabajo conjunto familia-escuela. En este sentido, la familia precisa del adecuado apoyo psicológico, información y formación, que la capacite para sumir las funciones que el hijo con discapacidad precisa de ella de forma insustituible. Mientras no se institucionalice y asegure dicho apoyo – información – formación, no podemos aspirar a una educación completa para el alumno con discapacidad. Esta es una tarea que corresponde no sólo a la escuela sino también a los padres, y, en último término, a toda la sociedad.

La escuela para todos es también la escuela de todos. No es una escuela que “integra” a los diferentes, sino una escuela que asume que todos los alumnos son diferentes como individuos y, en consecuencia, la escuela para todos es, en un sentido más amplio, una escuela dirigida por los usuarios, por la sencilla razón de que la necesaria diferenciación no puede conseguirse sin la participación activa al cien por cien, tanto de los alumnos, como de los padres.

Por su parte, los padres, sus organismos representativos, deben “intervenir” en la formulación de los objetivos y recursos de la educación de sus hijos, tener acceso al seguimiento del proceso educativo, y tener la posibilidad de formarse ellos mismos”. Entre los criterios de calidad, hace tiempo el antiguo Ministerio de Educación y Ciencia (1994) incluía “el nivel de participación y el grado de satisfacción en ella que tienen los distintos colectivos integrantes de la comunidad educativa: alumnado, profesorado, padres”.

6. Sin olvidar el apoyo comunitario

Los recursos de apoyo al sistema educativo no se agotan en los servicios y programas específicos creados para atender a las llamadas necesidades educativas especiales, ni en aquellos orientados a la mejora de la calidad educativa. Precisamente el modelo social de discapacidad permite una visión más amplia y comprometida del fenómeno de la disca-

pacidad, donde junto a las capacidades de los sujetos existen también aportaciones de la sociedad. Existen otros recursos dentro de cualquier comunidad muchas veces desconocidos cuando no despreciados dentro del ámbito escolar por sus intentos de intervenir en este medio educativo. Lo recuerda la Declaración de Salamanca:

Los Ministerios de Educación y las escuelas no deben ser los únicos en perseguir el objetivo de impartir enseñanza a los niños con necesidades educativas especiales. Esto exige también la cooperación de las familias y la movilización de la comunidad y de las organizaciones de voluntarios así como el apoyo de todos los ciudadanos.

En este sentido, no faltan referencias en la documentación oficial a la necesaria coordinación con los servicios de la comunidad para una tarea educativa más eficaz. Así la Ley de la Escuela Pública Vasca entiende en el art. 6 que:

Para el desarrollo de sus funciones, los poderes públicos promoverán la participación de las asociaciones de padres y alumnos, de los sindicatos de trabajadores y de las asociaciones empresariales, de los Ayuntamientos y de todos los sectores sociales.

No es el momento de presentar el amplio abanico de recursos personales implicados en los servicios que cualquier comunidad tiene para atender las necesidades especiales. Pero sí conviene recordar aquellos que más relación tienen con la población, servicios sociales, servicios sanitarios, servicios socioeducativos y servicios jurídicos, sin olvidar otros servicios especializados que, en momento muy concreto, pueden atender a la problemática de un alumno, como pueden ser las aulas hospitalarias.

Una de las tareas de los servicios de apoyo propios del sistema educativo es precisamente contribuir a la adecuada interrelación entre los miembros de la comunidad educativa, tarea en teoría asumida, pero difícil de llevar a la práctica, que implica dinamizar la interrelación adecuada con los servicios de la comunidad más amplia, a la que la comunidad educativa pertenece.

Entre estos recursos comunitarios, la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) recoge como básicos: las asociaciones de padres y los voluntarios, sin olvidar otros servicios de atención primaria, educativos, sociales y sanitarios. Su trabajo conjunto ofrece mayores posibilidades educativas tanto para el apoyo a la personas con discapacidad como para la sensibilización y de cambio de toda la comunidad a la que pertenecen. Entre estos recursos comunitarios se podrían resaltar algunos de ellos:

1. *Las asociaciones de padres*

Hoy está plenamente asumido que los padres pueden y deben constituir un valioso apoyo a la compleja tarea del profesor a través de su colaboración tanto en el colegio como en el propio hogar. La familia, no sólo asume su propia responsabilidad educativa y compensa carencias que pueda tener la escuela, sino que también potencia la acción educativa de las escuelas y de los profesionales implicados. Aquí conviene tener en cuenta que, en no pocas ocasiones, los padres y las asociaciones cubren carencias del sistema educativo acudiendo a servicios y profesionales privados, cuando no existen los recursos adecuados. En otras ocasiones, se ven obligados a organizar y prestar desde sus propias asociaciones aquellos servicios que no reciben del sistema.

2. *El voluntariado*

Existen no pocos colectivos de voluntarios que pueden desempeñar una labor de apoyo a la escuela. Así en algunas comunidades existen proyectos de “clases de apoyo”, con el objetivo de ayudar a recuperar las asignaturas suspendidas. Otros llevan a cabo actividades de tiempo libre, que puede subsanar deficiencias y complementar la educación escolar, sin olvidar las aportaciones específicas de cara a la integración de las actividades de tiempo libre. El apoyo de voluntariado, sin embargo, no puede ser utilizado para evadir las obligaciones de la propia comunidad educativa o de la Administración. Dentro de la escuela, la responsabilidad corresponde siempre a los propios centros educativos. En cuanto a la acción exterior, convendría conocer las funciones de las organizaciones voluntarias para delimitar las posibles colaboraciones.

3. *Los servicios de educación social*

Entre los servicios de apoyo externos al sistema educativo conviene resaltar aquellos que por sus características comparten los objetivos de la educación integral, como puede ser todos los servicios de educación social. En el marco de estos servicios, el educador social puede asumir tareas básicas, como participar en la planificación y desarrollo de los programas educativos, optimizar los recursos escolares y poner en contacto la comunidad educativa y el ámbito comunitario, concienciar a la comunidad del papel de la escuela en el marco de una acción conjunta, desarrollar acciones y programas educativos dirigidos a la comunidad y, dentro de ellos, acciones específicas compensatorias para la población con discapacidad.

El educador social puede servir de puente entre los programas escolares y todos los demás programas y servicios educativos de la comunidad, como pueden ser centros de día, hogares funcionales, sin excluir su participación en el centro escolar. En una escuela abierta y comprometida con la comunidad, todo es relativo, flexible, con tal de que los objetivos educativos se cumplan, sin evadir responsabilidades profesionales.

4. *Los servicios sociales*

No hay que olvidar que la meta final de acción educativa escolar es la inserción social con la mayor autonomía posible. Esto exige técnicas de capacitación apropiadas y experiencias directas de situaciones reales fuera de la escuela. Los programas de estudio de los estudiantes con necesidades educativas especiales en clases superiores deberán incluir programas de transición específicos, apoyo para el ingreso en la enseñanza superior y la subsiguiente capacitación profesional que les permita desenvolverse como miembros independientes y activos de sus comunidades al salir de la escuela. Estas actividades deberán llevarse a cabo con la participación activa de los orientadores profesionales, los sindicatos, las autoridades locales y los diferentes servicios u organismos interesados.

Aquí conviene tener en cuenta los sistemas de prestación de ayudas técnicas, que tanta importancia pueden tener para la integración escolar y extraescolar del alumno o de su familia, como calzado, silla de ruedas, etc. En este sentido, los servicios sociales, no sólo deberían aportar una información general sobre la comunidad o la familia, sino también ofertar apoyos específicos ante determinadas situaciones más problemáticas.

5. *Los servicios sanitarios*

Aunque cualquier etapa puede tener relación con los servicios sanitarios en función de la problemática específica, la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) da prioridad a la educación preescolar y señala que el éxito de las escuelas integradoras depende en gran medida de una pronta identificación, evaluación y estimulación de los niños muy pequeños con necesidades educativas especiales. En consecuencia, se pide elaborar programas de atención y educación para niños de menos de 6 años de edad o reorientarlos para que fomenten el desarrollo físico, intelectual y social y la respuesta escolar. Esta Declaración destaca, por otra parte, que estos programas tienen un importante valor económico para el individuo, la familia y la sociedad, ya que impiden que se agraven las condiciones invalidantes. Para resaltar finalmente que los programas de este nivel deben reconocer el principio de integración y desarrollarse de modo integral combinando las actividades preescolares y la atención sanitaria de la primera infancia.

En síntesis, dentro de cualquier comunidad existen no pocos recursos que pueden complementar la acción educativa de los centros escolares, de forma directa a través de apoyos específicos o, de forma indirecta, con su compromiso por una sociedad más justa y equitativa. Precisamente, el modelo social encuentra su apoyo y justificación en la defensa de los derechos de las personas con discapacidad de cualquier tipo. Todos estos servicios, debieran contribuir a la construcción de una comunidad acogedora y sensible a los problemas de las personas con discapacidad. Y aquí a los municipios, como la

Administración más cercana a la ciudadanía que aborda cuestiones claves para la calidad de la vida cotidiana de todos los ciudadanos y ciudadanas, corresponde una gran responsabilidad en la construcción de una sociedad, una comunidad, un pueblo inclusivo.

Lo señala la Declaración de Salamanca cuando defiende que se deberá alentar a los administradores locales a suscitar la participación de la comunidad, prestando apoyo a las asociaciones representativas e invitándolas a participar en el proceso de adopción de decisiones. Para ello se deberán establecer mecanismos de movilización y supervisión que incluyan a la administración civil local, las autoridades educativas, sanitarias y sociales, los dirigentes comunitarios y las organizaciones de voluntarios en zonas geográficas suficientemente pequeñas para conseguir una participación comunitaria significativa. Para recomendar explícitamente que:

Se deberá buscar la participación de la comunidad para complementar las actividades escolares, prestar ayuda a los niños en sus deberes en casa y compensar la falta de apoyo familiar. Hay que mencionar a este respecto el papel de las asociaciones de vecinos para facilitar locales, la función de las asociaciones familiares, clubes y movimientos juveniles y el papel potencial de las personas de edad y otros voluntarios, tanto en los programas escolares como extraescolares.

7. Sin olvidar las situaciones específicas

Más allá de las normativas, indicaciones, teorías y modelos generales, conviene recordar la imperiosa e ineludible necesidad de individualizar en último término los recursos y medidas adoptadas. En el fondo de este principio de la individualización se encuentra la propia esencia de la diversidad: el derecho a ser uno mismo. Todos lo necesitamos, tal vez en eso consista nuestra propia existencia. Y ese debe ser un mandamiento que conjugemos con la necesidad de socialización y participación sociales.

En cierto modo, también las instituciones lo exigen y practican: las autonomías regulan y planifican de manera diferenciada; los municipios diseñan sus planes sociales y educativos; los centros educativos deciden sus propios Proyectos Educativos de Centro; las Asociaciones de personas con discapacidad y sus familias programan servicios de manera específica,...

Por ello debemos recordar el derecho y la obligación de individualizar los programas, recursos, medidas,... Y ello, tanto para ceñirse a las necesidades de cada alumno con discapacidad, cuanto como ejercicio del derecho de las instituciones y de las personas a desarrollarse de acuerdo con sus propias convicciones.

Veamos dos ejemplos al respecto. El primero referido al ejercicio político en el ámbi-

to autonómico. El segundo a una prestación de servicios específica de una discapacidad y en una etapa del sistema educativo.

En el País Vasco hace tiempo que se ha optado por la escuela inclusiva. Se asume que la educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación del alumnado y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y la vida de la escuela, lo que implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado. La educación inclusiva sería una nota característica esencial de una escuela vasca de calidad.

Son de gran interés pedagógico, en esta línea, tener en cuenta las conclusiones del Congreso “Guztientzako Eskola: la respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva” celebrado en el año 2003. Dado su carácter de síntesis no sólo del encuentro sino también del trabajo realizado hasta entonces, se recogen textualmente algunas de ellas, más relacionadas con los recursos personales:

- Una escuela para todos y todas está orientada a la creación de comunidades escolares seguras, acogedoras, colaboradoras y estimulantes en las que cada persona es valorada en sí misma.
- Un proyecto educativo inclusivo ha de tener una coherencia interna, concibiendo el centro en su totalidad y posibilitando el desarrollo global de los alumnos y alumnas: personalidad, relaciones sociales, aprendizajes disciplinares...
- Todo el alumnado necesita aprender en un ambiente en el que sus capacidades y habilidades sean valoradas positivamente.
- La apuesta inclusiva supone cambios en la dinámica social del centro, desarrollando políticas, culturas y prácticas participativas y colaborativas, tanto en lo que se refiere al alumnado, familias y profesionales como a la comunidad social donde se inserta.
- Desde la práctica educativa inclusiva se ve necesario descubrir un nuevo papel del profesorado y del resto de los profesionales en los centros, más centrado en la identificación y desarrollo de las capacidades y habilidades de cada uno de los alumnos y alumnas.
- Del mismo modo es necesario en este contexto descubrir y potenciar la dimensión inclusiva del Profesorado especialista y del personal de apoyo como Logopedas, Fisioterapeutas, Terapeutas Ocupacionales y Especialistas en Apoyo Educativo, etc. Es importante subrayar la importancia de poner en marcha una red de apoyos naturales en contextos ordinarios que harán posible la mejora de todos los alumnos y alumnas.
- Es necesario el trabajo conjunto del profesorado para hacer posible una pedagogía de la complejidad que permita pensar, planificar y evaluar juntos, a partir de la reflexión sobre la propia práctica educativa. Asimismo, se ve necesaria una adecua-

da “evaluación de centros” que facilite a las escuelas el conocimiento de los resultados de sus alumnos/as y de todos aquellos aspectos de su organización y funcionamiento susceptibles de mejora desde la óptica de la inclusión.

- Una aportación de los servicios de apoyo puede ser la dinamización de la red educativa, favoreciendo la interacción, ayuda y cooperación entre los profesionales de distintos centros y ofreciendo claves y herramientas de comprensión y construcción de procesos que posibiliten espacios inclusivos.

De todas formas, limitaciones no faltan, como se puede ver en el informe del Ararteko (2001) sobre la atención a las necesidades educativas especiales en el País Vasco. Este estudio sirve de apoyo a una serie de propuestas de mejora que resultan de gran interés para las inquietudes de este encuentro, centradas en el liderazgo, la política y estrategia (objetivos), el equipo de profesionales, las personas que trabajan en el sistema educativo, las alianzas y recursos, y los procesos clave.

El Departamento de Educación ha de asumir y ejercer el liderazgo de los centros reconociendo su función directiva a través de la identificación de las funciones, entre las cuales debe estar:

- 1) Decidir sobre sistemas organizativos internos.
- 2) Poner en marcha las acciones que se deriven de la evaluación realizada.

A la inspección compete la transmisión de todo lo anterior al profesorado y a las familias mediante un trabajo de sensibilización interna, lograr la estabilidad del equipo directivo, mediante estímulos a la permanencia en el cargo y fomentar el deseo de implicarse en tareas directivas, entre otras tareas. La inspección, por otra parte, se implica en las necesidades educativas especiales, previa redefinición de su papel. Como funciones clave se incluyen:

- Evaluación del funcionamiento con devolución a los centros (evaluación formativa), control y evaluación real.
- Apoyo al ejercicio del liderazgo por parte del centro por medio de la evaluación.
- Presencia visible de la inspección en los centros cambiando el proceso de centralización reciente, por un sistema más descentralizado, más cercano a los centros.
- Asesoramiento para la mejora continua de la organización del centro, proporcionando pautas de corrección a partir de lo detectado en la evaluación.
- Apoyo para el desarrollo de la atención a la diversidad en el centro.
- Incentivos para los centros que se enfrentan de forma integrada a las necesidades educativas especiales y establecer las medidas correctoras en su defecto.

El Departamento, por su parte, elabora un Plan de reconocimiento que incluya aspectos tales como el reparto de reconocimientos concretos, a partir de una evaluación previa, la adjudicación de más recursos, mayor opción a recursos de innovación, etc. El departamento establece prioridades para la atención a la diversidad en relación con los centros críticos.

Resalta la importancia que da al liderazgo del centro que promoverá como elemento de cohesión la existencia de un proyecto educativo propio. Esta ha de surgir del trabajo en equipo, consensuado por la mayoría del claustro y del Órgano Máximo de Representación, sin olvidar la participación efectiva del alumnado y de sus familias. Este liderazgo del centro contribuye a que las necesidades educativas especiales se satisfagan con un enfoque de centro y no tanto de aula y menos de aula especial.

En este documento del Ararteko, se da mucha importancia al equipo de profesionales, las personas que trabajan en el sistema educativo, como se puede ver en los apartados allí recogidos sobre la elección y la formación del equipo de profesionales, la dotación del equipo de profesionales, las funciones del equipo de profesionales y la organización y participación del equipo de profesionales.

Se contempla también el tema de los recursos físicos y materiales como las alianzas con las familias, otros centros educativos, las empresas, etc. Como procesos clave para el funcionamiento de la organización se recogen un amplio abanico de propuestas, que no se pueden recoger aquí dada su extensión. Pero no podemos dejar de mencionar los procesos relacionados con las necesidades, deseos y expectativas del sistema respecto a las necesidades educativas especiales:

- Incentivar la diversificación del sistema educativo: incluir perfiles diversificados en torno a proyectos en los centros para movilizar el sistema; estimular la existencia de centros diferentes entre sí, adaptados a su entorno.
- Establecer sistemas de comunicación: establecer mecanismos de transmisión de información con la enseñanza ocupacional no reglada (Centros de Iniciativas Profesionales); hacer operativa y real la comunicación y colaboración entre centros y asociaciones; desarrollar protocolos de colaboración, potenciar el encuentro en situaciones de conflicto.
- Mejorar la relación del centro con las familias con diferentes medidas que se especifican en el texto, como dar a conocer la legislación, los recursos y los cauces de acceso a ellos para que las familias puedan demandarlos de manera efectiva, mejorar la normativa y su desarrollo en relación con la participación de las familias en los centros y su coordinación con el profesorado, promover la movilización e implicación de las familias y asociaciones en el proceso educativo, informándoles de la situación de diversidad del centro y de los beneficios de la misma y dotándolas de un rol efectivo en el funcionamiento pedagógico del centro....

No se puede olvidar aquí las movilizaciones de los trabajadores del colectivo de Educación Especial –compuesto por especialistas de apoyo educativo, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales, transcriptoras de braille e intérpretes de lengua de signos, entre otros- para denunciar “la precaria situación laboral” que sufren “a causa de la falta de negociación del convenio colectivo (Noticias de Álava, 2008).

Como segundo ejemplo de la necesaria individualización, recogemos un estudio acerca de los servicios que las Universidades españolas prestan a los estudiantes con deficiencia auditiva (López Torrijo, 2008).

Como marco justificativo, el reconocimiento que la UE señaló el año 1996 con motivo del Programa Helios II. El grupo XII de dicho Programa, dedicado a la enseñanza superior, reconocía los siguientes derechos fundamentales de los estudiantes con discapacidad:

- Derecho al acceso a los estudios superiores en igualdad de oportunidades.
- Derecho a una educación integrada.
- Derecho a escoger los estudios.
- Derecho a escoger el organismo de enseñanza superior.
- Derecho a ser responsable del propio currículo y de sus propias opciones.
- Derecho a la adaptación del currículum académico.
- Derecho al transporte.
- Derecho a la información con el apoyo adecuado.
- Derecho a la participación académica y no académica.
- Derecho a las ayudas y a la integración social.
- Derecho a todas las condiciones logísticas para la vida independiente.

A nivel pedagógico, los principios educativos que deberían regir, en consecuencia, la planificación, regulación y aplicación de dichos derechos son: la universalidad, globalización, integración, coordinación, igualdad de oportunidades, participación, información y solidaridad.

El ejercicio de estos derechos y la aplicación de los principios mencionados a los estudiantes con discapacidad auditiva en la universidad exigirían la aportación de los siguientes recursos:

“Orientación psicopedagógica:

Delimitación de los modelos y necesidades de comunicación (recepción, comprensión y expresión) y de participación.

Orientación psicopedagógica: información, asesoramiento, orientación de estudios, profesional...

Acceso a toda información (docente teórica y práctica, pero también a aquella información general precisa para la participación en las actividades universitarias extraacadémicas):

Programas de las asignaturas, guías docentes, apuntes completos de las explicaciones y orientaciones teóricas y prácticas, ... Como medios más específicos pueden ofrecerse los servicios de un becario cualificado y preparado, preferiblemente de su misma promoción y grupo. Esta información fundamental puede hacerse accesible a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Del mismo modo, las prácticas pedagógicas que plantea la inclusión en el Espacio Europeo de Educación Superior permitirán facilitar de manera importante el acceso a dicha información.

Codificador de Palabra Complementada o Cued Speech.

Codificador oral y escrito.

Intérprete de lengua de signos o de señas.

Ayudas técnicas: audífonos, conexiones a la megafonía de la clase, frecuencia modulada, bucles magnéticos, subtitulación, sistemas de reconocimiento de voz, circuitos de televisión, ...

Reserva de los lugares próximos a las fuentes de información para facilitar la comprensión mediante la visión, la audición, la lectura labiofacial ...

Apoyo y compensación:

Apoyos pedagógicos: cursos específicos de preparación, adaptación y/o complementación, referidos los estudios elegidos.

Tutorías pedagógicas: realizadas por profesores de los Departamentos Universitarios con una cualificación y especialización previas.

Refuerzo: compensación en la comprensión y estudio de las materias.

Apoyo singular en la comprensión de las actividades, prácticas evaluaciones, así como en la expresión y participación que deba realizar el alumno con sordera.

Tratamiento y refuerzo logopédico para mejorar la comprensión y expresión orales y escritas.

Seguimiento de la inclusión educativa: realizado por un especialista en sordera que ajuste de manera individualizada y a lo largo de toda la formación universitaria del alumno aquellas medidas a adoptar en cada caso y circunstancia.

Otras medidas generales:

Formación y capacitación de los profesores que puedan tener relación con los alumnos sordos.

Reserva de al menos un 3% de las plazas en acceso y matrícula.

*Prioridad en la selección de materias optativas, así como en los horarios.
Gratuidad en las primeras matrículas de cada materia o módulo.
Becas para materiales (fotocopias, papel autocopiativo ...).
Ampliación del número máximo de convocatorias.
Sensibilización de la comunidad universitaria, especialmente de los docentes y compañeros de la clase, pero también de los gestores (rectorado, decanos, directores, secretarios, ...), así como del personal de servicios”.*

Tras el análisis del proceso legislativo-normativo y de las prácticas para una educación inclusiva llevados a cabo por las diferentes universidades españolas, el estudio concluye que los servicios de apoyo deberían mejorar, al menos, en los siguientes aspectos:

“Primero: promulgar y aplicar unas legislaciones nacional y autonómicas eficaces y abiertas, así como una normativa universitaria, que contemplen todas las necesidades de estos estudiantes y que garanticen cuantas medidas y recursos puedan precisar estos estudiantes, a fin de alcanzar la plena igualdad de oportunidades para ellos.(...)”.

Segundo: institucionalizar y asegurar los recursos personales, cualificados y especializados precisos para el acceso a los derechos fundamentales a la educación, capacitación profesional y participación social. Dichos servicios deben incluir una plantilla suficiente de los siguientes profesionales:

Servicios psicopedagógicos.

Tomadores de apuntes.

Intérpretes de lengua de signos o señas.

Codificadores (orales, palabra complementada, ... otros sistemas aumentativos y alternativos).

Tutores de las materias curriculares.

Tutores de las titulaciones.

Logopedas.

Profesionales encargados de la formación implementada mediante cursos específicos previos.

Tercero: institucionalizar y asegurar los recursos materiales adaptados precisos. Actualizar y garantizar las aportaciones permanentes de las nuevas tecnologías: bucles magnéticos, emisoras de frecuencia modulada, conexiones a la megafonía del aula, estenotipia, sistemas de reconocimiento de voz, información virtual, video conferencias, subtitulaciones, etc.

Cuarto: ofrecer y exigir la formación y actualización de los profesores que garanti-

ce una docencia adaptada a las necesidades educativas especiales de los alumnos sordos. (...). No menos importante es sensibilizar a toda la comunidad universitaria de las capacidades, limitaciones, necesidades de los estudiantes sordos, así como de sus derechos a la igualdad de oportunidades.

Quinto: institucionalizar y generalizar cuantos recursos estructurales precise la equidad debida a estos alumnos para el logro de su derecho a la educación. Algunas medidas de inmediata aplicación deberían ser las siguientes:

Gratuidad de las primeras matriculas en cada materia.

Prioridad en las matriculas y selección de horarios, grupos, optativas y prácticas.

Adecuación del número de convocatorias de exámenes a las necesidades de los alumnos con discapacidad.

Reserva de los lugares que facilitan el acceso a la información.

Profundizar la coordinación institucional que permita sumar las sinergias de los agentes sociales e instituciones.

Instaurar un mecanismo de seguimiento y evaluación del proceso de inclusión para rentabilizar y mejorar los recursos invertidos”.

8. Propuestas para seguir avanzando

A estas propuestas de las diferentes instituciones antes citadas, se pueden sumar muchas otras. Las que el CERMI hizo en el año 1999 en relación con los recursos humanos, siguen teniendo validez. Se recuerdan algunas de ellas:

- Las plazas y vacantes de profesionales que intervienen con los alumnos con discapacidad deben ser ocupadas por personal especializado, con la titulación adecuada.
- Las ratios alumnos con discapacidad / profesionales, deben estar en función de las necesidades de los alumnos, primando criterios de eficacia, calidad de la enseñanza e individualización del proceso educativo, sobre criterios de rentabilidad económica. En este sentido, la Administración Educativa velará por que se cumplan las ratios teniendo en cuenta estos criterios.
- Favorecer y potenciar la estabilidad de los equipos de especialistas de los centros, por ser ellos los que mejor conocen las necesidades del alumnado con discapacidad.
- Posibilitar la adaptación de plantillas, por trámite de urgencia, cuando exista una variación importante en las características de los alumnos, para evitar los perjuicios que ocasiona esta situación, tanto a los propios alumnos como a los profesionales y al centro.
- Sustituir, de forma inmediata, a los profesionales que causan baja por otros igualmente cualificados y nunca por voluntariado.

- Contratar profesionales especialistas en función de las necesidades específicas de colectivo concreto a atender, es decir, no limitarse únicamente a profesores de audición y lenguaje, profesores de educación especial, ayudantes técnicos educativos y fisioterapeutas, sino ampliar el campo de actuación con terapeutas ocupacionales ayudantes técnicos sanitarios, educadores de personas sordas con dominio de la lengua de signos (L.S.), etc.
- Las Administraciones Educativas facilitarán los trámites de solicitud de adscripción de profesionales a los centros, racionalizando su distribución en función de las necesidades reales.
- Dentro del horario escolar del profesorado (tutores y especialistas) y del personal de atención educativa complementaria, deberá contemplarse tiempo para la coordinación, la elaboración de adaptaciones curriculares y su seguimiento, la preparación de materiales, etc.
- Se deberá contemplar la posibilidad de flexibilizar los horarios de atención especializada al alumnado, pudiéndose realizar ésta en el centro, fuera del horario escolar.

Se hacían también demandas específicas en relación con las diferentes etapas, que convendría también tener en cuenta, como las relacionadas con la Educación Infantil (0-6 años). Se pedía incrementar los recursos humanos, físicos y materiales.

- 1.- Incrementar el número de equipos de atención temprana y reforzar la disponibilidad de especialistas, facilitando la participación y colaboración de los equipos específicos de cada tipo de discapacidad.
- 2.- Velar por que, en los centros de educación infantil, se disponga de los espacios, recursos técnicos y profesionales de apoyo adecuados a las necesidades educativas de los niños con distintos tipos de discapacidad.
- 3.- Ampliar la oferta de centros que atienden esta etapa, especialmente en el ciclo 0-3 años.

Son de gran riqueza los retos y las necesidades para el futuro que propusieron los jóvenes con la Declaración de Lisboa (2007), que se han de traducir en propuestas de acción concretas. Ellos recuerdan que existen diferentes barreras en la educación y en la sociedad dependiendo de las distintas necesidades individuales, también dentro de las aulas. Y se muestran muy críticos ante las carencias relacionadas con el profesorado, cuando señalan:

- La falta de información y formación de los profesores y tutores hace que éstos deleguen la responsabilidad en el personal especializado, no existiendo un enfoque transversal que les permita responder al apoyo requerido. Ello se agrava, además, cuando la dotación de especialistas es insuficiente, las plantillas no son estables, y se tiene que atender a diferentes centros e incluso poblaciones.

- La ausencia de profesorado de apoyo en la educación post obligatoria, necesario si se quiere, realmente, que el alumnado con necesidades educativas especiales se incorpore a la educación superior (Informe previo).
- La carencia de información, formación y apoyo a las familias, en muchos casos, agravada por la descoordinación y la falta de adopción de decisiones y actuaciones conjuntas de los diferentes servicios (sanidad, servicios sociales, educación) y que afecta de forma especialmente negativa a la atención temprana.
- La débil sensibilidad de la sociedad y de la comunidad educativa, que contribuye a la persistencia de “etiquetas” sobre los alumnos, sin olvidar el arrinconamiento, cuando no expulsión o no aceptación, de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- La falta de un modelo de orientación educativa, en atención temprana, educación primaria y educación secundaria obligatoria, asumido por el conjunto de los profesionales y tendente a la inclusión educativa de forma prioritaria.
- La inexistencia de planes de formación permanente y actualización del profesorado y de los orientadores (en equipos o en departamentos), en relación con los avances en el campo de la educación especial, las neurociencias y la inclusión educativa.

Son útiles aquí las propuestas relacionadas con los recursos personales que surgen del informe del Ararteko (2001) tras el análisis de las necesidades del País Vasco. En cuanto a la elección y la formación del equipo de profesionales se ve la necesidad de:

- La formación de los inspectores para que puedan apoyar el desarrollo de la atención a la diversidad en los centros.
- La creación de plazas con perfiles específicos para «puestos singulares».
- La promoción de líderes facilitadores, a todos los niveles, en los centros y para dotar de herramientas, aptitudes y actitudes de dirección y liderazgo.
- La formación para profesores de secundaria en atención a las necesidades educativas especiales.
- La formación del profesorado para educar en valores, y no solo como transmisores de contenidos.
- La formación para enfrentarse a los retos emocionales que plantean los problemas de conducta en el aula y en el centro.

En cuanto a la dotación del equipo de profesionales se pide:

- Adecuar los servicios de los auxiliares de educación a la necesidad en tiempo real.
- Mejorar la dotación de orientadores.
- Liberar a los inspectores de la labor burocrática que ahora realizan o aumentan la dotación de profesionales.
- Dotar de más horas para el ejercicio de la dirección y reconocerla económicamente.

- Dotar de más horas para el ejercicio de la tutoría e incentivarla económicamente.

Por lo que se refiere a las funciones del equipo de profesionales se recogen, entre otros, los aspectos siguientes.

- Diferenciar la función administrativo gerencial, imprescindible en los macrocentros, de la función de impulso pedagógico a realizar por el equipo directivo y estimular ambas.
- Identificar las diferentes funciones de los orientadores y actuar formando, aumentando o diversificando, profesionalmente, alguna de sus funciones.
- Cambiar la función prioritaria de los inspectores pasando del control de cumplimiento de legalidad actual, a la evaluación del funcionamiento de los centros.
- Sensibilizar al profesorado respecto de su función como educadores en valores en los espacios no lectivos (comedor, recreos).
- Desarrollar el perfil profesional del tutor y potenciar sus funciones de integrar los diferentes agentes que confluyen en el alumno (personalizar la atención) (el propio alumno, la familia, los profesionales...).
- Mantener la función docente de los equipos directivos.

Tenemos finalmente las “propuestas iniciales” de reflexión. Todas ellas nos parecen necesarias para el momento presente al mismo tiempo que abren horizontes para nuevas propuestas.

- 1.- La creación de un observatorio que recogiera datos y estadísticas, investigaciones sobre la inclusión, evaluaciones de proyectos, materiales didácticos, etc. que pudieran ser útiles para el desarrollo de la educación inclusiva.
- 2.- La puesta en marcha de un servicio que analice de forma continua y permanente (profesores ordinarios y especializados, profesionales de apoyo, inspectores, directores de centros, etc.) y que oferte las directrices y propuestas adecuadas a las necesidades existentes de formación (básica, especializada, continua). Las nuevas titulaciones universitarias debieran asumir la discapacidad en sus planes de estudio y considerar la oferta de especializaciones, entre las que destacaría la propuesta de un master de “atención a las necesidades educativas especiales” dirigido a todos los profesionales del ámbito educativo que desarrollen tareas específicas.
- 3.- El desarrollo de planes municipales que dinamicen la participación de la comunidad, prestando apoyo no sólo a las familias, a las escuelas y a las asociaciones, sino también a todos los profesionales y servicios que atienden a las personas con discapacidad. Se deberá buscar la participación de la comunidad para complementar las actividades escolares, prestar ayuda a los niños en sus deberes en casa y com-

pensar la falta de apoyo familiar. Hay que mencionar a este respecto el papel de las asociaciones de vecinos para facilitar locales, la función de las asociaciones familiares, clubes y movimientos juveniles y el papel potencial de las personas de edad y otros voluntarios, tanto en los programas escolares como extraescolares (Declaración de Salamanca).

- 4.- El desarrollo de un sistema que facilite la evaluación interna y externa de la práctica inclusiva en las familias, en los centros escolares, en los municipios, en los servicios especializados, etc. para orientar la adopción de medidas correctoras y una mayor implicación de todos los miembros de la comunidad educativa.
- 5.- La regulación de unas orientaciones comunes y consensuadas en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación Inclusiva, que aseguren la coherencia en las decisiones, la coordinación de los servicios y la aplicación adecuada, al menos en los siguientes momentos: diagnóstico pedagógico, dictamen de escolarización, adaptaciones curriculares, planes y programas de diversificación curricular, programas de cualificación profesional inicial, programas de vida autónoma y de inserción laboral.
- 6.- La institucionalización de los servicios de apoyo, información y formación a las familias de personas con discapacidad, a fin de capacitarlas para el desempeño de sus funciones específicas y para la debida participación en la educación de los hijos.
- 7.- La incorporación en los futuros Grados Universitarios relacionados con la capacitación de los profesionales de la educación, sanidad, servicios sociales, (especialmente las titulaciones de Magisterio, profesorado de Enseñanza Secundaria, Pedagogía, Psicología, Psicopedagogía, Educación Social, Logopedia,...)... de aquellas materias capaciten para la atención debida a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Del mismo modo, diseño de Masters que completen la citada formación básica y habiliten para la especialización de aquellos profesionales que deben encargarse de servicios, funciones y competencias específicas.
- 8.- La creación dentro de la Inspección Educativa, de un equipo especialista que sancione los dictámenes de escolarización y realice un seguimiento posterior del alumnado con discapacidad. Que este equipo tenga dedicación exclusiva a estas tareas.
- 9.- El incremento de la oferta formativa post-obligatoria para alumnos con discapacidad, y de la oferta de diversificación curricular dentro de la enseñanza obligatoria.
- 10.- La regulación de la formación continua y permanente de los profesores de ense-

ñanza infantil, primaria y secundaria, a fin de asegurar una adecuada actualización pedagógica acorde con las necesidades de los alumnos y con las innovaciones científicas, tecnológicas, metodológicas, etc. Todo ello dentro de su jornada laboral y con los recursos e incentivos precisos.

(In) conclusión

Hay que reconocer, sin embargo, que la práctica inclusiva resulta complicada y que no acaba de asumir este enfoque social aquí defendido. Posiblemente el discurso es conocido y, en parte, asumido, pero no acaba de llegar ese compromiso social y comunitario que desarrolle cambios más radicales acordes a la cuestión de la discapacidad.

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 sus alumnos. 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 (“los niños de integración”, “el profesor de especial”, el “aula de adaptación curricular”, etc.). Es la banalidad de la exclusión.

La idea de que los problemas de la discapacidad son más sociales que individuales, y de que emanan de la opresión que ejerce la sociedad más que de las limitaciones de los individuos, constituye una parte esencial del proceso de desarrollo de una comprensión adecuada de las respuestas sociales a la discapacidad, que deben hacerse realidad en la misma escuela. Sólo a partir de aquí se puede poner en marcha una escuela para todos en condiciones de igualdad y justicia.

El trabajo colaborativo que exige la respuesta educativa adecuada a las exigencias de la discapacidad como fenómeno social, implica la estrecha relación entre los diferentes profesionales implicados, sin olvidar los propios de los servicios comunitarios. Esta colaboración se ha de extender, al mismo tiempo, a la comunidad más amplia, pues de ella recibe apoyo y significado.

A la escuela corresponde, a través de sus profesionales, asumir la gestión social de todos estos servicios y de esta necesidad de sensibilización para dar respuesta integral a las necesidades de sus alumnos e, incluso, facilitar sus recursos para que estos se desarrollen en el medio escolar. La escuela inclusiva es una escuela de la comunidad y para la comunidad. Porque “hace falta un pueblo entero para educar a un niño”.

Referencias

- ARARTEKO (2001). Atención de las necesidades educativas especiales en el País Vasco. Vitoria, Ararteko. <http://www.ararteko.net/webs/discapacidad-cast.htm>
- ARARTEKO (2008). *Condiciones de trabajo en el tercer sector de intervención social.* Informe extraordinario de la institución del Ararteko al Parlamento Vasco. Vitoria, Ararteko.
- Arnaiz, P. (2003), *Educación inclusiva. Una escuela para todos.* Málaga, Aljibe.
- ASOCIACIÓN AMICA (2008). Recomendaciones sobre la vida en comunidad de los niños con discapacidad. Torrelavega, Asociación. Amica, 2008, 3 p. http://www.amica.es/web/index.php?option=com_content&task=view&id=248&Itemid=72 (15 de abril de 2008).
- Barton, L. (2000). “Análisis social de la discapacidad: ¿romanticismo o realismo?” I Congreso Internacional de Necesidades Educativas Especiales. Granada, Ed. Adhara, 2000, pp. 85-97.
- Bergmark, A. y Lundstrom, T. (2007). “Unitarian ideals and professional diversity in social work practice. The case of Sweden“. *European Journal of Social Work*, vol. 10, nº 1, págs. 55-72, 2007.
- Bolt, D. (2007). “De ‘ceguera’ a ‘discapacidad visual’: la tipología terminológica y el modelo social de la discapacidad”. *Entre Dos Mundos*, nº 33, 2007, págs.65-76.
- CARTA DE LUXEMBURGO. Seminario final del Programa Helios – Educación. Bruselas, 1997.
- Casanova, M^a A. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa.* Madrid, La Muralla.
- CEAPA (2006). Encuentro sobre necesidades educativas especiales y escuela inclusiva. Conclusiones de los grupos de trabajo. Madrid, 11 y 12 de febrero de 2006. <http://www.ccapa.es/>
- CERMI (1999). Atención educativa a las personas con discapacidad, Comisión de Educación. C.E.R.M.I. Revisión y actualización del documento. Madrid, Cermi.
- CERMI. <http://www.cermi.es/CERMI/ESP/Novidades+e+informacion+de+interes/>
- CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS (2007). Cuarto período de sesiones. Tema 2 del programa. Aplicación de la resolución 60/251 de la Asamblea General, de 15 de marzo de 2006, titulada “Consejo de derechos humanos”. El derecho a la educación de las personas con discapacidades, Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz.
- DECLARACIÓN DE BERGEN (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior. Alcanzando metas. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. Bergen.
- DECLARACIÓN DE LONDRES (2007). Comunicado de Londres: Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado.

DECLARACIÓN DE MADRID (2003). No discriminación, más acción positiva es igual a inclusión social.

FUNDACIÓN LUIS VIVES (2008). España quiere ejercer el liderazgo en la aplicación de la Convención de la ONU sobre discapacidad. 16 de Junio de 2008. <http://www.fundacionluisvives.org/articulos/28383.html>

Galeano, E. (2008). *Especijos*. Madrid, Siglo XXI de España Editores, S.A.

GOBIERNO VASCO (2008). “Guztientzako Eskola: la respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva”. <http://www.gipuztik.net/ge/Congreso/Castellano/IndexC.htm>

Grau, C. (2001). La formación de profesores de Educación Especial. <http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/graucc.doc>.

Lindquist, U.C. (2008). *A merced de la vida. Mi último año*. Barcelona, Plataforma Editorial, 2008.

López Martínez, J. (2006). “La integración: escuela de ciudadanía” *Minusval*, Número 157 (Mayo-Junio), pp. 15-16. <http://sid.usal.es/docs/F8/8.2.1.2-139/157/157dossier.pdf>

López, M. (2005). “La formación del profesorado de Educación Especial en el EEES”. En AEDES (2005). XXXI Reunión científica anual 2004. Orense, AEDES pp. 61-82.

López, M. (2006). Propuesta de postgrado en educación especial. Título: Master en educación especial. Sin publicar.

López, M. (2008). “De la exclusión a la inclusión: Políticas y prácticas de la universidad española respecto a los alumnos con déficit auditivo”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 16, nº 6, Febrero 15, pp. 1-31. <http://cpaa.asu.edu/epaa/v16n5/v16n5.pdf>

López, M.; Carbonell, R. (2005). *La integración educativa y social*. Barcelona, Ariel.

Martín, P. (2001). *Las teorías implícitas de los profesores: análisis y evolución a través del curso de formación de consultores y de la práctica profesional*. Bilbao, Universidad del País Vasco, Servicio Editorial.

Meler, M. (1975). *Pedagogía Terapéutica/Educación Especial*. Programa. Universidad de Barcelona.

Meler, M. (1980a). “El pedagogo terapeuta, profesional de la educación especial”, VII Congreso Nacional de Pedagogía. Granada, 1-5 de Octubre de 1980, Libros de actas y ponencias, pág. 359.

Meler, M. (1980b). “La profesionalización del pedagogo terapeuta en línea de optimización”, VII Congreso Nacional de Pedagogía. Granada, 1-5 de Octubre de 1980, Libros de actas y ponencias, pág. 358.

Meler, M. (1985). “Normalización y sociedad”. Vega, A. y otros (1985), *Pedagogía Terapéutica: Universidades y Educación Especial*. Bilbao, Universidad del País Vasco.

Molina, S. y otros (2007). “Nuevos términos para encubrir viejas realidades: reflexión teórica sobre las contradicciones de los nuevos lenguajes para al respeto de la diversidad en la escuela”. *Revista Educación y diversidad/ Education and Diversity*. Vol. I, 2007, pp. 15- 50.

NACIONES UNIDAS (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Sede de las Naciones Unidas, Nueva York, 14-25 de agosto de 2006. www.org/esa/socdev/enable.

NOTICIAS DE ÁLAVA (2008). "Profesionales de la Educación Especial inician hoy paros de dos horas en Álava". Noticiasdealava.com, 2008/04/21.

Puigdellivol, I. (1992). *Programació d'aula i adequació curricular*. Barcelona. Graó.

Romañá, M. T. (1982). *La formación del pedagogo en España. Análisis comparativo de planes de estudio*. Tesis de licenciatura. Universidad de Barcelona.

Sánchez, A. (1997). "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*, 28, pp. 67-81. <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/26/126>

Skrtic, T. (1995). *Disability and Democracy: Reconstructing (Special) Education for Postmodernity*. New York: Teachers College Press.

UNESCO (1994). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales. Salamanca. España, Ministerio de Educación y Ciencia.

VARIOS (2008). "Educación inclusiva". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, nº 2, 2008, 211 págs. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/Vol6num2.pdf>.

Vega, A. (2000). *La educación ante la discapacidad. Hacia una respuesta social de la escuela*. Valencia, Nau Llibres.

Vega, A. (2000). *La educación social ante la discapacidad*. Barcelona, Davinci editorial.

Vega, A. (2007). "De la dependencia a la autonomía: ¿dónde queda la educación?" *Educación XXI*. 10, 2007, pp. 239-264. <http://www.uned.es/educacionXXI/pdfs/10-11.pdf>.

Vega, A. y otros (2001). *La educación de los niños con Síndrome de Down: principios y prácticas*. Salamanca, Amarú.

Vives, M. (2008). *La inclusió dels estudiants amb discapacitat als estudis superiors. Anàlisi i valoració del suport educatiu a l'alumnat amb discapacitat a la Universitat Rovira i Virgili*. Tarragona, Universitat Rovira i Virgili.

Capítulo 7

El modelo de orientación educativa y profesional: modelo en el que se sustenta la respuesta a la diversidad en Castilla-La Mancha

Félix Rozalén Culebras¹

Resumen

Con objeto de responder a las demandas educativas y sociales y garantizar el derecho a la orientación y a las exigencias de igualdad y calidad, la Comunidad de Castilla-La Mancha ha abordado un nuevo modelo de orientación que se está incorporando al sistema en el momento actual.

La Orientación se desarrolla en tres niveles fundamentales: la acción tutorial, las estructuras específicas de Orientación y estructuras de asesoramiento y apoyo especializado en los Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad.

Las líneas generales a las que responde el proyecto se sintetizan en:

- Orientación como parte de la función docente.
- Orientación como visión sistémica.
- Orientación con estructuras específicas internas a los centros.
- Orientación con asesoramiento especializado zonal y territorial.
- Orientación coordinada interna y externamente.
- Orientación a lo largo de toda la vida.
- Orientación para una educación inclusiva e intercultural.
- Orientación para el desarrollo de las competencias básicas.
- Orientación al servicio del desarrollo rural.
- Orientación en proceso de mejora permanente, que garantice su calidad.
- Las TIC para la mejora del aprendizaje, la atención a la diversidad y la orientación.
- Orientación para mejorar la tutoría y personalizar la educación.
- Orientación para responder a la diversidad en una escuela inclusiva.

Contexto

En Castilla-La Mancha, tras una legislatura con pleno ejercicio de las competencias en materia de educación, el gobierno autonómico asumió como compromiso la definición

¹ Ex-Jefe de Servicio de Igualdad y Calidad. Dirección General de Política Educativa. Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha. Actual Asesor del Servicio de Inspección de la Delegación Provincial de Cuenca.

de un nuevo modelo de Orientación Educativa que mejorara el modelo puesto en marcha con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

El propósito era múltiple:

- Responder adecuadamente a las nuevas demandas educativas y sociales.
- Garantizar el derecho a la orientación y a las exigencias de igualdad y calidad.
- Mejorar la capacidad de dar una respuesta más ajustada a las necesidades y exigencias de la comunidad educativa.
- Tener en cuenta las recomendaciones internacionales.
- Estar al servicio de los planes estratégicos de mejora de la educación: modelo de educación intercultural y cohesión social, promoción de la convivencia, fomento de la autonomía de los centros.

Entre las nuevas demandas educativas y sociales que exigen un nuevo modelo de orientación se encuentran de forma destacada: la evolución del modelo de familia y de convivencia, la dificultad en las transiciones entre escuela-escuela y escuela-empleo, los cambios vertiginosos en el mundo laboral como consecuencia de la globalización, el incremento de la diversidad del alumnado, la creciente presencia en los centros educativos de alumnado inmigrante que no habla español o que se ha escolarizado de forma tardía y que ha venido a sumarse a la existencia de alumnado que por estar en situaciones de desventaja social o por pertenecer a minorías étnicas ha necesitado de medidas de compensación educativa, las tasas de abandono y de alumnos que no consiguen la titulación.

1. Un nuevo modelo de orientación al servicio de la igualdad y la calidad de la educación

Desde la LODE (Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación), en su artículo sexto, estaba reconocido el derecho del alumnado a “recibir orientación educativa y profesional”. La LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) recoge el mismo derecho, y también el de los padres “a ser oídos en las decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos”. Pero, sobre todo, la orientación se considera un medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores (LOE, Art. 1, f) y un factor clave que favorece la calidad de la enseñanza (LOE Art. 1.2.2).

El modelo educativo de Castilla-La Mancha concibe la educación como un factor fundamental para la compensación de las desigualdades, y parte de la hipótesis de que la calidad del sistema educativo se mide por la capacidad que tiene de dar respuesta a “todo el alumnado” en un marco de igualdad. La calidad educativa se alcanza cuando, a través

del proceso de enseñanza y aprendizaje, somos capaces de desarrollar al máximo las capacidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas en un contexto no excluyente, que contempla la diversidad del alumnado y facilita el aprendizaje cooperativo. Esto requeriría un incremento de los recursos y una renovación del modelo de orientación que hiciera posible, como demandaba Rodríguez (2002), desde la acción política, el desarrollo de una adecuada práctica profesional de la orientación con los debidos marcos jurídicos, reglamentos y estructuras, sin descuidar los marcos teóricos de referencia y la cultura profesional de quienes están implicados en la acción.

De esta forma, contando con las propuestas de los profesionales implicados, se publicó el Decreto 43/2005, de 26-04-2005, por el que se regula la Orientación Educativa y Profesional en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM 29-04-05), con la finalidad de poner en marcha un “modelo de orientación que garantice la educación integral del alumnado a través de la personalización del proceso educativo, especialmente en lo que se refiere a la adaptación de los procesos de enseñanza y aprendizaje a su singularidad y a la transición entre los distintas etapas y niveles en los que se articula el sistema educativo y el mundo laboral, y ofrecer, al conjunto de la comunidad educativa, asesoramiento colaborador y apoyo técnico especializado” (art. 2).

Se opta por un modelo de orientación interno, incorporando las estructuras especializadas de orientación a los centros de infantil y primaria, siguiendo la experiencia de los departamentos de orientación de los centros de secundaria, y ampliando éstos a los Centros de Adultos y Escuelas de Arte. Ello supone una renovación del modelo de orientación donde las funciones de orientación educativa y profesional se integren en cada uno de los centros, en sus estructuras organizativas, en sus contextos socioculturales. Estar dentro del centro aporta, además, la posibilidad de dedicar todo el tiempo a una misma institución, a la que se pertenece en todos los sentidos, y poder estar presente en su planificación global y no únicamente en los asuntos que atañen a los alumnos “excepcionales”, lo que resulta más acorde con un enfoque constructivista y curricular (Martín,2005).

En este sentido, la orientación se desarrolla, con los matices propios de cada etapa educativa, en los siguientes niveles:

- a) Primer nivel: Acción Tutorial. A través de la tutoría del profesorado, en todos los centros docentes no universitarios.
- b) Segundo nivel: a través de las estructuras Específicas de Orientación en los Centros: las Unidades de Orientación en centros de Educación Infantil y Primaria, así como los Departamentos de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria, los Centros de Educación de Personas Adultas y las Escuelas de Arte, y, por último, los Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural, que aglutinan las funciones de orientación y formación. En nuestra comunidad autónoma existen zonas rurales de muy baja densidad geográfica y complicada orografía,

Por ello la cercanía debe ser compatibilizada con una estructura que facilite la cohesión y el intercambio en centros muy pequeños y dispersos.

- c) Tercer nivel: Estructuras de asesoramiento y apoyo especializado, a través de los Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad (CTROADI).

Esto ha tenido como consecuencia un enorme incremento de los recursos personales de orientación (profesorado de la especialidad de Psicología y Pedagogía, maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje) y de recursos socio-educativos (Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad y Educadores Sociales).

2. Líneas básicas que defienden el modelo de orientación

El nuevo modelo de orientación de Castilla-La Mancha responde a las siguientes líneas generales:

1. La orientación educativa y profesional forma parte de la función docente.
2. La orientación educativa y profesional debe responder a una visión sistémica y a largo plazo de carácter fundamentalmente preventivo.
3. La orientación educativa y profesional debe contar con unas estructuras específicas de orientación internas a los centros que presten apoyo especializado desde un asesoramiento colaborativo.
4. La orientación educativa y profesional debe contar con un nivel de asesoramiento especializado de carácter zonal y territorial.
5. La orientación educativa y profesional debe ser un sistema vertebrado donde se garantice la coordinación tanto interna como externa.
6. La orientación educativa y profesional debe estar al servicio del aprendizaje a lo largo de toda la vida.
7. La orientación educativa y profesional debe estar al servicio del desarrollo de una educación inclusiva e intercultural.
8. La orientación educativa y profesional debe estar al servicio del desarrollo de las competencias básicas (éxito para todos).
9. La orientación educativa y profesional debe estar al servicio del desarrollo rural.
10. La orientación educativa y profesional debe permanecer en un proceso de mejora continua que garantice la calidad de sus servicios.
11. Aprovechar las posibilidades que las TIC tienen sobre la mejora del aprendizaje, la atención a la diversidad y la orientación.
12. La orientación educativa y profesional debe desarrollar fórmulas alternativas a la tutoría convencional que permitan una mayor personalización de la educación.
13. La orientación está al servicio de la respuesta a la diversidad, en el marco de una escuela inclusiva.

2.1. La orientación educativa y profesional forma parte de la función docente

Ya desde la LOGSE (Art. 60.1) la tutoría y la orientación forma parte de la función docente y en la misma línea la LOE (artículo 91.1) contempla éstas como una más de las funciones del profesorado.

El proceso orientador va indisolublemente unido al proceso educativo, y la orientación se considera inserta en el currículum donde el profesorado es el profesional clave (Montané & Martínez 1994; Rodríguez, 1995; Fernández, 1996). “Para ello tendrá que involucrarse todo el centro, con las consiguientes implicaciones de asignación de recursos, formación y desarrollo de profesores y planificación escolar” (OCDE, 2004, pág 3).

Por tanto, es necesario establecer un primer nivel de orientación integrado por los tutores/as y todo el profesorado, puesto que “la tutoría, como parte de la función docente, es responsabilidad de todo el profesorado de todas las etapas y niveles educativos y tiene como finalidad contribuir a la personalización e individualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las tareas de mediación entre alumnado, profesorado y familia” (Decreto 43/2005, Art. 5).

2.2. La orientación educativa y profesional debe responder a una visión sistémica y a largo plazo de carácter fundamentalmente preventivo

La orientación garantiza el desarrollo en los centros de medidas preventivas, habilitadoras y compensadoras dirigidas al alumnado y a su contexto, para que contribuyan a hacer efectiva una educación inclusiva de calidad. Así pues, la orientación debe responder a una visión global y sistémica del proceso educativo en el propio contexto donde se desarrolla (Rodríguez, Álvarez, Echevarría y Marín, 1993; Selvini, 1996; Sarmiento & Ocampo, 2004; National Career Development Association 2003).

Por tanto, en un primer nivel (profesorado-tutor) se actúa preferentemente por programas, enfatizando sobre todo la prevención primaria (Sobrado, 1990; Rodríguez Espinar, 1992; Rodríguez, Álvarez, Echeverría & Marín, 1993; Adame, Álvarez & Bisquerra, 1998; Repetto, 1994; Jiménez & Porras, 1997, Vélaz de Medrano, 1998; Rodríguez, 2002).

2.3. La orientación educativa y profesional debe contar con unas estructuras específicas de orientación internas a los centros que presten apoyo especializado desde un asesoramiento colaborativo

En un segundo nivel se establecen las estructuras específicas de orientación en los centros: los Equipos de Orientación y Apoyo, en los que se integran las Unidades de

Orientación (en los centros infantil y primaria y de Educación Especial) y los Departamentos de Orientación (en los demás centros), como órganos de coordinación docente responsables de dinamizar el desarrollo de la orientación en los centros y su concreción en los planes de orientación de centro y zona.

La finalidad de éstas estructuras específicas de orientación es “facilitar un asesoramiento especializado a la comunidad educativa, para contribuir a la personalización de la educación, mediante el apoyo a la función tutorial, el desarrollo de los objetivos establecidos para cada etapa educativa a través de la intervención en procesos de enseñanza aprendizaje y la orientación académica y profesional. (Decreto 43/2005, Art. 8).

Se integran en éstas estructuras dos perfiles de profesionales de la orientación:

- Una red única orientadores/as en los centros sostenidos con fondos públicos, pertenecientes al cuerpo de educación secundaria de la especialidad de psicología y pedagogía, que actúan de forma complementaria a otros profesionales dentro de los centros.
- Una red única de profesionales del ámbito socioeducativo de servicios a la comunidad, pertenecientes al cuerpo de profesores técnicos de formación profesional, que se ubican en los centros de infantil y primaria, y cuyo ámbito de actuación es zonal, de acuerdo con lo establecido a principio de cada curso en el plan de orientación de zona, y que actúan también de forma complementaria al resto de profesionales. La labor de estos profesionales se complementa con otra red de educadores sociales ubicados en los Institutos de Educación Secundaria (IES) con más necesidades de carácter socioeducativo.

Los profesionales de la orientación:

- Deben actuar desde el asesoramiento colaborativo con el profesorado y la comunidad educativa desde el contexto escolar (Álvarez, 1994; Hernández 1994).
- Deben ser un miembro más del equipo educativo, y no un “intruso” que interfiere en su labor educativa (Rodríguez, Álvarez, Echeverría & Marín, 1993).
- Deben convertirse en un agente de cambio (Montané & Martínez, 1994).
- Han de contribuir a la capacitación del equipo de profesores, y ser fuente de recursos para los agentes implicados en el proceso de orientación (Bisquerra, 1996; Velaz de Medrano, 1998).

En este segundo nivel (unidades o departamentos de orientación en el centro) se actúa mediante un modelo de servicios de intervención por programas (Vélaz de Medrano, 1998, Álvarez 2005), y optando por un modelo de orientación interno, es decir, ubicando estas estructuras en los propios centros.

2.4. La orientación educativa y profesional debe contar con un asesoramiento especializado de carácter zonal y territorial

Los Centros Territoriales de Recursos para la Atención a la Diversidad, la Orientación y la Interculturalidad, tienen como finalidad “servir de instrumento de apoyo especializado y complemento a la acción desarrollada por las estructuras específicas de orientación y como centro de recursos para la atención al alumnado con necesidades educativas específicas” (Decreto 48/2005, 11).

Estos centros tienen una composición interdisciplinar y se organizan para el logro de los objetivos en tres áreas de actuación:

- a. El área de orientación educativa y profesional, como responsable del asesoramiento en los distintos niveles de orientación y con especial atención a los planes de orientación de centro y de zona.
- b. El área de necesidades educativas especiales, como responsable de alcanzar los objetivos referidos a la atención a las diferencias del alumnado en función de su capacidad intelectual, sensorial o física, y a la problemática de conducta y alteraciones del desarrollo de la personalidad, con especial referencia a los planes de atención a la diversidad de los centros educativos. Se cuenta en esta área con tres perfiles: el asociado a la capacidad intelectual (alta capacidad y discapacidad), el asociado a las discapacidades físicas y sensoriales y el asociado a la problemática de conducta, trastornos del desarrollo y alteraciones de la personalidad.
- c. Área de interculturalidad y convivencia, que es la responsable del desarrollo de los objetivos referidos a la acogida e inmersión lingüística del alumnado inmigrante, al desarrollo de la educación intercultural y la cohesión social y, en general, de los temas referidos a la mejora de la convivencia en los centros. Con dos perfiles: el asociado a las actuaciones de acogida e inmersión lingüística de los inmigrantes que desconocen español y el asociado a la mejora de convivencia, la cohesión social y la animación socioeducativa en los centros.

En este tercer nivel se actúa mediante el modelo de asesoramiento o de consulta (Vélaz de Medrano, 1998) entendido, en este caso, como un intercambio de información entre el asesor especializado del centro territorial y otros orientadores/as o agentes educativos con el fin de mejorar la calidad de la respuesta.

2.5. La orientación educativa y profesional debe ser un sistema vertebrado donde se garantice la coordinación tanto interna como externa

Para vertebrar todo el sistema de orientación se establecen fundamentalmente tres medidas:

- La primera, consistente en incorporar los profesionales de orientación a todos los centros. A partir de ahora todos los centros, tanto de Primaria como de Secundaria, disponen de Unidades de Orientación o Departamentos de orientación, que facilitarán el trabajo coordinado y cooperativo con toda la comunidad educativa.
- La segunda, la coordinación de zona, que facilita el trabajo en equipo de todos los orientadores de dicha zona, contribuyendo así a conocer el conjunto del sector en el que se trabaja y a facilitar el intercambio de experiencias e innovaciones. Para ello, se crea una asesoría de formación en orientación y atención a la diversidad en cada Centro de Profesores. Además, todos los Centros de Profesores contarán con una “asesoría lingüística” para el desarrollo de las competencias lingüísticas y de la comunicación en español y en lenguas extranjeras con las perspectiva intercultural y plurilingüe.
- La tercera, se crean cinco Centros Territoriales de Recursos en la región como asesoramiento especializado a las estructuras de orientación.

Para garantizar esta vertebración, la orientación educativa y profesional se concreta en planes de actuación en los centros docentes y en las zonas educativas, para coordinar las acciones de los profesionales de las distintas estructuras y establecer la cooperación con los distintos servicios, instituciones y administraciones. El objeto de intervención, por tanto, ya no es solo el sujeto aislado, sino los grupos primarios, la institución y la comunidad, dentro de un planteamiento más ecológico y sistémico de trabajo. Los planes en los que se estructura son los siguientes:

1. El Plan de Orientación y Atención a la Diversidad de Centro: Forma parte del Proyecto educativo de centro e integra las medidas de respuesta a la diversidad con todo el alumnado, las actuaciones a desarrollar desde la tutoría, la coordinación con el equipo docente, el asesoramiento especializado a la comunidad educativa y la organización de los procesos de coordinación externa e interna.
2. El Plan de Orientación de Zona: Es el instrumento de planificación, desarrollo y evaluación de la orientación educativa y profesional de cada zona educativa. Define los objetivos y las actuaciones a desarrollar de forma conjunta por todas las Unidades y Departamentos de Orientación de los centros docentes de cada zona, facilitando la transición del alumnado a lo largo del sistema educativo, las actividades de formación, innovación o investigación, entre otras.

3. El Plan Regional de Orientación: La administración educativa establece en este plan las prioridades, los criterios y directrices básicas a desarrollar por los distintos niveles de la orientación.

2.6. La orientación educativa y profesional debe estar al servicio del aprendizaje a lo largo de toda la vida

Ya en el informe a la UNESCO sobre la Educación para el siglo XXI de 1996 se apunta la necesidad del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Posteriormente, en el “Memorandum sobre el aprendizaje permanente” de la Comisión de las Comunidades Europeas (2000), se insta a “*lograr que todos los ciudadanos de Europa, a lo largo de toda su vida, puedan acceder fácilmente a una información y un asesoramiento de calidad acerca de las oportunidades de aprendizaje*”, puesto que se considera que la orientación es un componente clave de acción prioritaria para el logro de ese objetivo. Esa misma línea quedaba reflejada en el “Informe Europeo sobre Indicadores de Calidad del Aprendizaje a lo largo de toda la vida” (2002).

Desde la Unión Europea se pide:

- Un nuevo enfoque que considere la orientación como un servicio continuamente accesible para todos, que obvie la distinción entre orientación educativa, formativa y personal y que abarque a nuevos colectivos.
- La existencia de profesionales que ayuden a la gente a orientarse en el laberinto de la información y a decidir lo que es necesario y útil para sus propias circunstancias, sobre la calidad de la oferta.
- Que los servicios de orientación y asesoramiento evolucionen hacia un estilo de servicio más integral:
 - Capaz de atender a diversas necesidades y expectativas de colectivos variados.
 - Que estén disponibles a escala local.
 - En el que los profesionales estén familiarizados con las circunstancias personales y sociales de los usuarios y a la vez que conozcan el perfil del mercado de trabajo local y las necesidades de los empresarios.
 - Que estén más estrechamente conectados en Redes de servicios colaterales de carácter personal, social y educativo y de esta manera hacer posible poner en común conocimientos especializados, experiencias y recursos.
- Que el sector público acuerde y fije las normas mínimas de calidad y defina las cualificaciones para los diferentes servicios públicos y privados de información y orientación.

Es por esto que en el modelo de Castilla-La Mancha se pretende que el alumno adquiera las competencias necesarias para afrontar los retos de cada momento evolutivo, considerando la orientación como un proceso que va acompañando al sujeto a lo largo de su desarrollo (Super, 1990; Jiménez & Porras, 1997; Vélaz de Medrano, 1998; Gysbers & Henderson, 1998; Adame, Álvarez y Bisquerra, 1998) y en el que los alumnos son considerados como agentes *activos* en el proceso de orientación. (Repetto, 1994; Rivas 1995a). Por tanto, se integran en un mismo subsistema a todas las estructuras de orientación de los centros, desde los de educación infantil hasta los de educación de personas adultas.

2.7. La orientación educativa y profesional al servicio del desarrollo de una educación inclusiva e intercultural

La respuesta a la diversidad del alumnado en la comunidad autónoma de Castilla La Mancha, en consonancia con la Unión Europea y el Consejo de Europa y la propia Constitución Española, se rige por los principios de normalización, integración e inclusión escolar, compensación y discriminación positiva, habilitación e interculturalidad. Así, cuando se toman decisiones en la respuesta educativa a la diversidad del alumnado se da prioridad a las medidas de carácter general y normalizado. Esto determina que la respuesta se ha de organizar en cada centro docente y ha de tener como referentes el proyecto educativo del mismo. (Decreto 138/2002, artículo 4).

El principio de la educación inclusiva adoptado en la Conferencia Mundial de Educación de Necesidades Especiales: el Acceso y la Calidad (Salamanca, 1994) intenta superar el concepto de integración:

- Reconociendo “la necesidad de atender a múltiples variables ambientales frente a los planteamientos exclusivamente centrados en problemas o deficiencias de los alumnos” (Verdugo, 2003, pág 2), conlleva implícito un cambio paradigmático respecto a las necesidades educativas especiales.
- Pretendiendo que los cambios metodológicos y organizativos para satisfacer las necesidades de alumnos con dificultades beneficien a todos los alumnos, hasta tal punto que aquellos alumnos que en la actualidad son catalogados como alumnos con necesidades especiales pasen a ser considerados como el estímulo que puede fomentar desarrollos hacia un entorno de aprendizaje más rico (Ainscow, 2003).
- Buscando promover la excelencia de todos los alumnos, diseñando ambientes escolares que estimulen la participación, promoviendo así las relaciones sociales y el éxito escolar de todos (Booth. y Ainscow, 2002; Schalock y Verdugo, 2003; Echeita et al. 2004; Susinos, T, 2005).

Estos cambios hacia la escuela inclusiva necesitan de un modelo de orientación interno en los centros como el que venimos describiendo, pues garantiza “poder estar presente en su planificación global y no únicamente en los asuntos que atañen a los alumnos “excepcionales”, lo que resulta más acorde con un enfoque constructivista y curricular (Martín, 2005).

Convergente con este principio, la orientación debe entenderse también como orientación intercultural, especialmente en el asesoramiento a los centros educativos para la puesta en marcha de metodologías y modelos organizativos en los centros acordes con el modelo de interculturalidad y cohesión social (Aguado, T., Gil, I. & Mata, P., 2005).

Estas líneas básicas se han plasmando en el desarrollo normativo de organización y funcionamiento de los centros. Y en relación con ello, hay que resaltar el papel que los profesionales de servicios a la comunidad, así como el de los CTROADI, con asesoramiento integral a los centros en la dirección de una escuela inclusiva e intercultural.

2.8. La orientación educativa y profesional al servicio del logro de las competencias básicas (éxito para todos)

La Unión Europea se ha marcado objetivos muy claros en la consecución el éxito escolar, de forma que todas las personas adquieran una base mínima de competencias para poder aprender, trabajar y realizarse en la sociedad y la economía del conocimiento. Entre estos objetivos claves están, por un lado el reducir al 10% antes del 2010 el porcentaje de jóvenes entre 18 a 24 años que abandonan la escuela sin titulación (en el 2002 afectaba a más del 20% en la UE), y por otro el reducir en un 20% el porcentaje de jóvenes europeos (el 17,2% en 2002) que no posee el mínimo de competencias requeridas de 15 años (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003).

A la luz del análisis de resultados del informe PISA:

“Los centros de éxito son aquellos que desarrollan un currículo orientado al logro de las competencias básicas de los alumnos y cuyos profesores son capaces de establecer una adecuada relación entre el aprendizaje de los contenidos curriculares y las competencias que pretenden que sus alumnos alcancen (...) los tiempos actuales exigen que los estudiantes sean capaces de desarrollar diversas competencias y formas de aprendizaje, y no solo acumular información (...) hay que optar por la profundidad y la interrelación de los conocimientos, lo cual exige limitación de los contenidos, frente a su extensión desmesurada, la separación y la superficialidad” (Marchesi & Martínez, 2006, pág 72).

Esto supone una mejora significativa de los procesos de enseñanza aprendizaje en los

centros, comenzando por los de infantil y primaria. Y esto requiere, entre otros factores, de un asesoramiento psicopedagógico que acompañe estos cambios. Estamos plenamente de acuerdo con Elena Martín cuando, haciendo una revisión de las funciones que vienen cumpliendo los servicios de orientación puestos en marcha desde la LOGSE, apunta que:

“...El ámbito que sigue sin abordarse (por la orientación) en profundidad es el apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, precisamente aquel que supone ayudar a que los centros vayan transformando su forma de enseñar de acuerdo a las características del alumnado y a las necesidades sociales que han cambiado radicalmente (...) Para mí, éste es el auténtico reto; que el asesoramiento psicopedagógico salga de los programas en último término “marginales” del sistema y actúe sobre el “núcleo duro” de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Martín, 2005, pág 65).

Es por esto que en el modelo de orientación de Castilla-La Mancha se le da especial relevancia a estas funciones, se aumenta el tiempo de dedicación de los orientadores/as a las mismas (eximiéndoles de la docencia directa) desde un modelo interno para que el asesoramiento sea cercano, intenso y de calidad.

2.9. La orientación educativa y profesional al servicio del desarrollo rural

En nuestra comunidad autónoma existen zonas rurales de muy baja densidad geográfica y complicada orografía, por eso era necesario dar una respuesta más específica a la escuela rural garantizando las exigencias de igualdad y calidad para todo el alumnado y para dar una respuesta más adaptada a las necesidades de esta comunidad educativa.

Por tanto aquí la cercanía debe ser compatibilizada con una estructura que facilite la cohesión y el intercambio de centros muy pequeños y dispersos. Esto supone un incremento de los recursos teniendo en cuenta no sólo el número de población sino la extensión geográfica y una reorganización de las estructuras de orientación.

Es por ello que, con el ánimo de potenciar y dinamizar la escuela rural, se crean y se dotan en plantilla Unidades de Orientación en todos los Colegios Rurales Agrupados de la Región.

Asimismo se crean los Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural, que aglutinan las funciones de orientación y formación y que garantiza la coordinación horizontal y vertical en la zona. Por ello se han puesto en marcha en las zonas periféricas y montañosas de la Comunidad Autónoma nueve Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural que cuentan con orientadores/as y Profesores Técnicos de Formación Profesional de Servicios a la Comunidad además de los respectivos asesores de formación.

2.10. La orientación educativa y profesional debe permanecer en un proceso de mejora continua que garantice la calidad de sus servicios

El Decreto 78/2005, de 05-07-2005, por el que regula la formación de Formación Permanente del Profesorado de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM, 8 de julio de 2007) establece que la “formación permanente se organizará a través de itinerarios formativos para dar una respuesta adaptada a las necesidades cambiantes del profesorado a lo largo de su vida profesional y a las demandas institucionales de los centros”. Respecto al itinerario formativo de los profesionales de la orientación se han asentado ya dos iniciativas:

- Un período de formación inicial, para aquellos profesionales que se incorporan por primera vez a su puesto de trabajo, que consta de una fase presencial realizada a comienzo de curso, y de una fase de desarrollo de un proyecto acompañado por orientadores expertos estrechamente ligado a las tareas que están desempeñando en el centro donde han sido destinados.
- La inclusión en la oferta formativa del plan regional de formación de cada curso, de cursos o seminarios de carácter regional, provincial o zonal de aquella temática que se considera relevante impulsar de acuerdo, por una lado, con los planes estratégicos puestos en marcha por la Consejería de Educación y Ciencia y, por otro, con las necesidades formativas de los profesionales de la orientación. Algunos de los temas relevantes de los últimos cursos son los siguientes: identificación y mejora de la respuesta educativa de altas capacidades, de trastornos generalizados del desarrollo y autismo, de trastornos de hiperactividad y déficit de atención; o la mejora de la convivencia, la educación intercultural, la atención temprana, la orientación en los Centros de Educación de Personas Adultas...

Por otro lado, se impulsa la difusión de buenas prácticas, no sólo de los profesionales de la orientación, sino las buenas prácticas realizadas con el equipo de profesorado del centro.

Asimismo, el encuentro mensual de los profesionales de la orientación en cada zona está siendo un impulso continuo de trabajo cooperativo entre los mismos.

En cuanto a la evaluación se han puesto en marcha dos iniciativas:

- La participación de los profesionales de la orientación en los procesos de evaluación interna de los centros y, por tanto, de los propios servicios de orientación.
- Los programas de evaluación externa realizados por los servicios centrales y provinciales responsables.

2.11. Explotar las posibilidades que las TIC tienen sobre la mejora del aprendizaje, la atención a la diversidad y la orientación

Las TIC son ya una realidad en el campo de la orientación, pero quedan abiertas múltiples posibilidades que urge desarrollar, puesto que en esta sociedad del conocimiento, la información y el aprendizaje ya van indisolublemente unidos a estas tecnologías. Asesorar al profesorado en las TIC como herramienta para individualizar la enseñanza y orientar es ya una necesidad que requerirá de formación continua para los orientadores. Las aplicaciones que tiene Internet en el campo de la orientación son numerosas: como fuente de información y recursos para la autoformación y para la práctica profesional, como herramienta de comunicación e intercambio profesional, como herramienta para informar y orientar, como herramienta para la enseñanza y tutorización a distancia, como herramienta de trabajo colaborativo para el profesorado (Barriocanal, 2007). La creación de unidades de orientación llevó aparejada la dotación de ordenadores portátiles a cada una de ellas. Pero fue sólo un primer paso, con la puesta en marcha de la conectividad integral en los centros y programas como Papás (comunicación online familia-centro) o Aula en casa (conexión alumnado convaliente u hospitalizado con centros), por citar sólo dos de los que están en marcha en nuestra comunidad, se abren un sinfín de posibilidades que están por desarrollar desde la orientación.

2.12. Desarrollar fórmulas alternativas a la tutoría convencional que permitan una mayor personalización de la educación

La tutoría cobra su sentido más pleno si la entendemos como la principal responsable de velar por la formación integral de los alumnos y alumnas de su grupo clase. La tutoría ha de asumir en gran medida tareas que van más allá del seguimiento académico. Las relaciones personales, la creación de la colectividad, la orientación académica o el seguimiento de cada proceso individual son algunos de los encargos asignados a la tutoría (Martín et al., 2003).

En este sentido, es necesario el diseño de un nuevo modelo integral y reforzado de la tutoría, tanto grupal como personalizada (Velaz de Medrano, 2005); hasta ahora la tutoría colectiva se ha mostrado como casi la única herramienta que encuentra la escuela para ofrecer, en el seno del grupo-clase, una respuesta planificada y coordinada. Pero es preciso redimensionarla hacia estrategias alternativas y complementarias a la tutoría colectiva, que desarrollen nuevas fórmulas de tutoría personalizada e individualizada. En los decretos de enseñanzas mínimas de Castilla-La Mancha ya se impulsa esa posibilidad y ya empieza a haber experiencias en determinados centros que será preciso generalizar.

2.13. Desarrollar la respuesta a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva

2.13.1. La respuesta a la diversidad es un compromiso de todos y todas

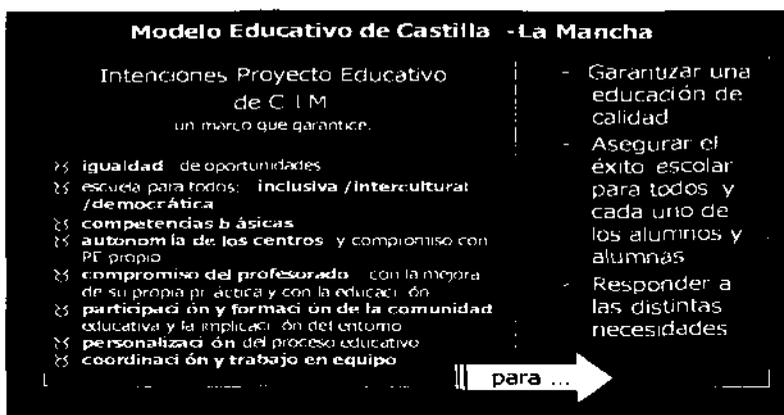
En Castilla-La Mancha, a partir de la publicación del Decreto 138/2002 por el que se ordena la respuesta educativa a la diversidad, ésta se rige por los principios de normalización, integración e inclusión escolar, compensación y discriminación positiva, habilitación e interculturalidad. Así, cuando se toman decisiones en la respuesta educativa a la diversidad del alumnado se da prioridad a las medidas de carácter normalizador y general. Esto determina que la respuesta se ha de organizar de forma contextualizada en cada centro docente y ha de tener como referentes el proyecto educativo del mismo y reflejarse en sus Programaciones Generales Anuales (Decreto 138/2002, artículo 4).

2.13.2. La educación inclusiva

Por tanto, a partir del dicho decreto, la educación inclusiva aparece en Castilla-La Mancha como un principio vertebrador de la política educativa que desde entonces se lleva a cabo:

- Reconociendo “la necesidad de atender a múltiples variables ambientales frente a los planteamientos exclusivamente centrados en problemas o deficiencias de los alumnos”. (Verdugo, 2003, pág 2).
- Fomentando los cambios metodológicos y organizativos para que la satisfacción de las necesidades de alumnos con dificultades beneficien a todos los alumnos, hasta tal punto que aquellos alumnos que en la actualidad son catalogados como alumnos con necesidades especiales pasen a ser considerados como el estímulo que puede fomentar desarrollos hacia un entorno de aprendizaje más rico (Ainscow, 2003).
- Promoviendo la excelencia de todo el alumnado, diseñando ambientes escolares que estimulen la participación de todos, promoviendo las relaciones sociales y el éxito escolar (Booth. y Ainscow, 2002; Schalock y Verdugo, 2003; Echeita et al. 2004; Susinos, T, 2005).
- Este mismo principio rige la política educativa referente al alumnado con necesidades educativas permanentes, asociadas a condiciones personales de discapacidad.

Las modalidades organizativas y curriculares de respuesta a la diversidad en un modelo de escuela inclusiva deben ser flexibles y revisables en el tiempo. El modelo educativo de Castilla-La Mancha se inspiran los principios de equidad e inclusión:



Se hace necesario promover las medidas necesarias para que la respuesta a la diversidad del alumnado constituya un elemento fundamental en la ordenación de las etapas, a través de una serie de estrategias en base a:

a) Desarrollo normativo

La normativa de carácter estatal y de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, facilitará el desarrollo del currículo y la organización y funcionamiento de los centros.

b) Autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los centros (compromiso con un PE propio)

Las medidas de respuesta a la diversidad, a favor de la inclusión, se apoyan en la capacidad de los centros para configurar sus propias respuestas, dedicar recursos y comprometer a sus profesionales en relación con su realidad educativa.

Los Centros en su Proyecto Educativo han de recoger la respuesta educativa a la diversidad de alumnado que actualmente se escolariza y convive.

Para ello:

Se elaborará un Proyecto Educativo inclusivo en el que tenga cabida toda la comunidad educativa.

- Se pondrán en práctica diferentes medidas organizativas, metodológicas y curriculares adecuándolas a su realidad concreta en el ejercicio de su autonomía y singularidad.
- Se adoptarán medidas que beneficien a todo el alumnado independientemente de sus características personales, escolares, familiares, sociales,...
- Se priorizarán medidas ordinarias y de carácter normalizador, frente al resto de medidas.

- Se valorará la importancia de dar una respuesta temprana a las necesidades específicas de apoyo educativo.
- Se eliminarán barreras de aprendizaje para algunos(as) alumnos(as).
- Se elaborarán programaciones accesibles y diversificadas para todo el alumnado.
- Se utilizarán materiales y recursos didácticos variados y adaptados a la diversidad.
- Se fomentará la implicación de todo el profesorado en la respuesta a la diversidad, no sólo del profesorado de apoyo u orientación.
- Se implementará la participación, colaboración y cooperación de todos los miembros de la comunidad.
- Se abrirán los centros educativos al entorno colaborando con distintas Instituciones y administraciones, estableciendo redes de colaboración. Se ha puesto en marcha una Comunidad de Aprendizaje, colegio “La Paz” de Albacete.
- La respuesta a la diversidad se concretará para todo el alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria en un **Plan de trabajo individualizado** donde se incorporarán las actuaciones organizativas y curriculares para cada alumno/a: refuerzo y apoyo, medidas simultáneas en la escolarización, flexibilización, etc.

**Cómo?
(posibilidades):**

**NOS MOVEMOS EN UN CONTEXTO
NORMATIVO DIFERENTE**

En los **Decretos 67,68, y 69 de 29-05-2007, por los que se establece y ordena el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria**, respectivamente, en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, en lo referente a respuesta a la diversidad, se recoge lo siguiente:

Las medidas de respuesta a la diversidad están orientadas a responder a las necesidades educativas concretas del alumnado y a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de la etapa y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente. En este sentido, los centros contarán con la debida organización escolar y adoptarán las medidas curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos.

Las medidas de respuesta a la diversidad que adopte cada centro formarán parte de su Proyecto Educativo, de conformidad con lo que establece el artículo 121.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Esta respuesta se concreta en una serie diferentes medidas organizativas y curriculares, que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización de las

enseñanzas que favorezca una atención personalizada a las características de su alumnado, como veremos a continuación.

c) Las medidas de respuesta a la diversidad: organizativas, metodológicas y curriculares

Apuntaremos aquí algunas experiencias de buenas prácticas educativas basadas en medidas y fórmulas organizativas, que aunque no son las únicas posibles están favoreciendo el desarrollo de una escuela inclusiva:

- **Desarrollo y crecimiento del Proyecto Educativo desde una perspectiva inclusiva:** todo el alumnado sin excepción.
- Incorporación de competencias básicas en todas las enseñanzas: **enseñar lo importante.**
- **La reducción de la fragmentación del currículo** a través de:
 - Dos materias un mismo profesor en el 1º y 2º de la ESO.
 - Posibilidad de integrar áreas o materias en ámbitos o campos de conocimiento.
- **La distribución del horario en tiempos más amplios y flexibles.**
- **La distribución del conjunto del alumnado en grupos heterogéneos más reducidos.**
 - Reducir el número de alumnos, grupos y niveles por profesor.
 - Reducir el número de profesores por alumnos y alumnas.
- **La incorporación de metodologías individualizadas** y el desarrollo de estrategias de aprendizaje en grupo:
 - Aprendizaje dialógico: grupos interactivos.
 - Aprendizaje cooperativo: grupos cooperativos, apoyo entre iguales.
 - Aprendizaje por tareas/ proyectos de trabajo.
 - Aprendizaje por centros de interés/ rincones.
 - Talleres de aprendizaje.
 - Contrato didáctico.
- El uso de técnicas de autoevaluación y **evaluación compartida** con el alumnado que permitan aprender del error.

- El desarrollo del **refuerzo más específico** para aquel alumnado que necesite de una intervención más guiada en el contexto del aula.
- La **presencia en el aula de dos profesores**.
- El refuerzo de la tutoría con el alumnado y las familias y el desarrollo de **modelos alternativos a la tutoría** grupal y tutorías personalizadas.
- Materiales alternativos. **Las TIC en todas las áreas y materias**.
- **La respuesta** al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo **partirá de la identificación de sus características**, responderá a los mismos objetivos y competencias que los del resto de sus compañeros y compañeras, se organizará de manera individualizada en el contexto del aula con los recursos necesarios y facilitará la coordinación con las familias y con el resto de sectores implicados.
- Se podrá autorizar, de forma excepcional, desde la Consejería competente en materia de educación, la permanencia de un año más en el 2º Ciclo de Infantil, cuando el dictamen de escolarización así lo aconseje.
- Una vez identificadas y analizadas las necesidades específicas de apoyo educativo y el contexto escolar y familiar del alumnado, la respuesta a la diversidad se concretará en un **Plan de trabajo individualizado** que coordinado por el tutor/a, lo desarrollará el profesorado en colaboración con las familias y con aquellos profesionales que intervengan en la respuesta.

El Plan de trabajo individualizado contemplará las competencias que el alumno y la alumna deben alcanzar en el área o las áreas de conocimiento, los contenidos, la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje y los procedimientos de evaluación. En la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje se incluirán actividades individuales y cooperativas, los agrupamientos, los materiales necesarios, los responsables y la distribución secuenciada de tiempo y espacios.

- La Consejería adoptará las medidas necesarias para garantizar una respuesta **adaptada y de calidad al alumnado de la escuela rural**.
- **Medidas o estrategias organizativas:**
 - Coordinación del Equipo Docente de un grupo de alumnos/as.
 - Colaboración entre el profesorado fomentando la creación de grupos de apoyo entre profesores (G.A.E.Ps.).

- Redes de colaboración entre el profesorado de distintos centros.
- Redes de colaboración entre grupos de alumnado.
- Redes de colaboración entre otras instituciones.
- Redes de colaboración con el entorno: Comunidades de aprendizaje.
- Fomento de estructuras de participación de las familias.
- Diseño de horarios en base a criterios pedagógicos.
- Organización pedagógica de los espacios físicos del centro.
- Apertura de los centros fuera del horario escolar para otro tipo de actividades.
- Creación de espacios de reflexión sobre temas educativos.
- Propuesta de programas de formación en centros.
- Organización flexible de ciclo.
- Organización de desdoblamientos.
- Coordinación del profesorado de diferentes departamentos para desarrollar las programaciones de ámbitos.

d) Asesoramiento, formación y apoyo

- Garantizará el asesoramiento y apoyo a los centros en la puesta en marcha de Programas de formación en centros que respondan a las intenciones del proyecto educativo.
- Programará una oferta flexible de formación del profesorado y de otros profesionales, para el desarrollo de su competencia personal y profesional en el campo científico, psicopedagógico, tecnológico, de idiomas, la educación en valores y salud laboral.
- Impulsará la investigación, la experimentación e innovación educativa mediante convocatorias de ayuda a proyectos específicos propios y en colaboración con las universidades.

- Promoverá certámenes para estimular la elaboración de materiales curriculares y premiar las buenas prácticas.
- Facilitará el intercambio de experiencias.
- Podrá establecer compromisos singulares con los centros docentes que desarrollen modelos de currículo inclusivo y programas bilingües.
- Establecerá estos compromisos con aquellos centros docentes que, en el ejercicio de su autonomía, quieran adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización, de apertura de centros, y compromisos de participación y mejora con las familias.
- Para ello destinará los recursos personales y materiales necesarios.

2.13.3. Redes de colaboración para ajustar la respuesta educativa al alumnado

a) Entre Consejerías

La Consejería de Educación y Ciencia entiende que debe, además del apoyo desde la Administración a la respuesta a la diversidad, existir una transversalidad en las políticas educativas. Es por ello que establece una serie de redes estables de colaboración que van desde un ámbito estatal hasta llegar al ámbito del centro:

El **Acuerdo Marco de Colaboración entre las Consejerías de Bienestar Social, Educación y Ciencia y Sanidad** tiene como objeto desarrollar una atención sanitaria, orientación y apoyo educativo y social a los niños y jóvenes que presentan trastornos graves de salud, riesgo social o necesidades educativas especiales, desde el momento de la detección de los mismos, así como a sus familias y centros escolares, mediante actuaciones conjuntas a través de programas clínicos asistenciales, psicopedagógicos y sociales.

Las acciones conjuntas se desarrollarán en los siguientes ámbitos de actuación coordinada:

- **En los recursos:** Velando para que en los centros donde se atiendan a estos niños y jóvenes se garantice la dotación de recursos, tanto personales como materiales, que les den respuesta a las necesidades específicas de esta población.
- **En el Asesoramiento:** Intensificando las acciones que ofrecen información y asesoramiento experto a los distintos profesionales implicados en la atención a estos niños y jóvenes y a los centros donde se escolaricen niños y jóvenes que presenten

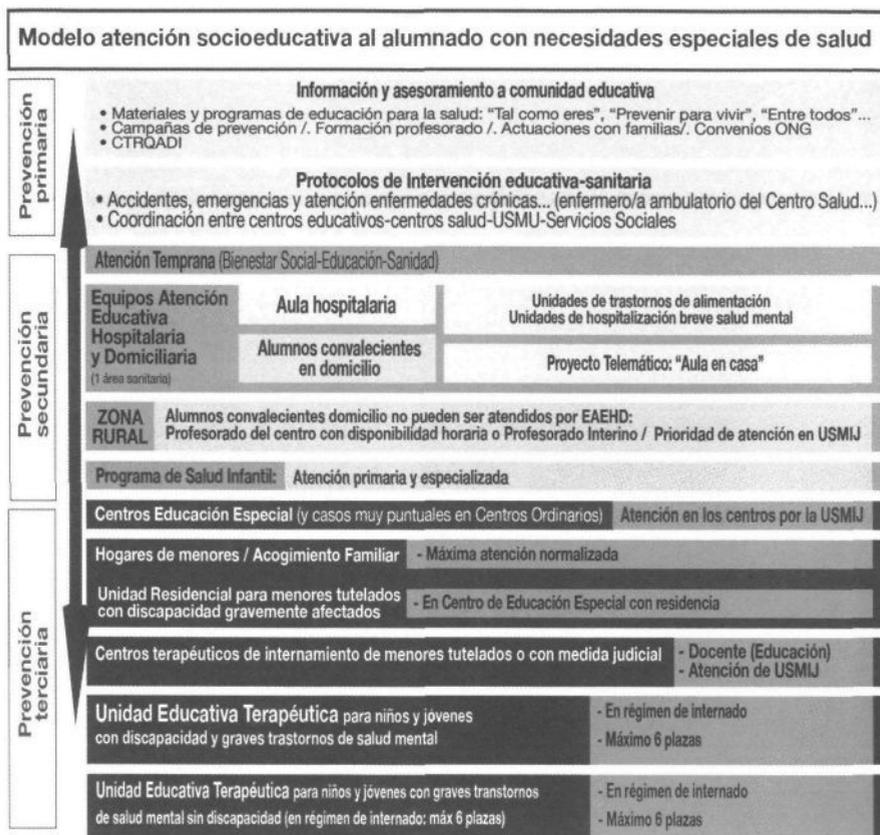
problemas crónicos de salud que incidan en el proceso educativo (alergias, diabetes, déficit sensorial o físico, trastornos etc.).

- **En la Atención Temprana:** Garantizando la atención temprana a los menores participando conjuntamente en programas de prevención.
- **En la Escolarización:** Escolarizando a los niños y jóvenes con estas necesidades en centros ordinarios, y cuando las circunstancias lo justifiquen en centro específico de Educación Especial, o en casos extremos en un centro específico garantizando los apoyos sanitarios, sociales y educativos pertinentes para que la escolarización, la integración social y la asistencia sanitaria se realicen de forma adecuada.
- **Con alumnos con un Ambiente Socio-Familiar desfavorecido:** Garantizando el desarrollo educativo integral de los niños y jóvenes provenientes de un ambiente socio-familiar desfavorecido y evitando el desarraigo de su entorno, utilizándose para ello los recursos comunitarios que den una respuesta coherente a su problemática.
- **En la Cooperación Socio-Educativa:** Previniendo los problemas de absentismo de estos niños y jóvenes, pudiéndose establecer acuerdos de colaboración con entidades locales o, tratándose de ámbito Autonómico, con la Federación Regional de Municipios y Provincias.
- **Con los Niños y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales:** Garantizando la atención sanitaria en el propio centro de educación especial, con internado de los niños y jóvenes con discapacidad y graves trastornos mentales y del comportamiento escolarizados en centros de educación especial, y el apoyo educativo a aquellos alumnos convalecientes ya estén en el hospital o en su propio domicilio.

Para ello se crean en el ámbito de cada una de las provincias, y en el Área de Salud de La Mancha Centro, Comisiones Técnicas Interprofesionales de Coordinación para que puedan articular y coordinar todas las medidas que figuran en este acuerdo integrado por profesionales dependientes de las tres consejerías.

Así mismo se crea una Comisión Técnica Regional de Seguimiento integrada por los responsables y técnicos de las tres Consejerías para definir, coordinar y velar por el cumplimiento de este Acuerdo Marco.

**CAPÍTULO 7: EL MODELO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL:
MODELO EN EL QUE SE SUSTENTA LA RESPUESTA A LA DIVERSIDAD EN CASTILLA-LA MANCHA**



- b) Convenios de colaboración con entidades privadas: O.N.C.E., A.F.A.N.I.O.N., O'Belén, F.U.C.A.M.D.I., Antena3 TV, M.P.D.L., Save the Children, Fundación Caixa.
- c) Contratos singulares con centros: modelos organizativos integrales de respuesta a la diversidad.

2.13.4. Estructuras de asesoramiento

El modelo educativo de Castilla-La Mancha, además de entender los servicios centrales de la Consejería de Educación y Ciencia, así como los de las distintas Delegaciones provinciales, como redes de asesoramiento a la comunidad educativa, contempla una serie de recursos externos a los centros que tienen como finalidad dar una respuesta educativa de calidad, y ofrecer una serie de servicios que por su especificidad no pueden estar disponibles en los centros ordinarios. Estos son:

- a) Centros de Profesores y Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural CEP/CRAER:
Contamos con una red de CEP y CRAER, un total 32 centros (23 CEP y 9 CRAER).

Dentro de cada uno de los CEP y CRAER existen tres asesorías que tienen relación directa con la respuesta a la diversidad, son:

- **Directores (Asesoría de participación)** uno por centro. Tienen como ámbito de actuación el desarrollo de las tareas propias de dirección y el asesoramiento en el desarrollo de las competencias profesionales en la organización y gestión de centros, en la participación de la comunidad educativa y en la práctica de actividades de educación no formal.
- **Asesoría lingüística** con un total de 56 asesores. Tienen como ámbito de actuación el desarrollo de las competencias lingüísticas y de la comunicación en español y en lenguas extranjeras con la perspectiva intercultural y plurilingüe.
- **Asesoría de formación en orientación y atención a la diversidad** con un total de 54 asesores. Tienen como ámbito de actuación el desarrollo de las competencias de orientación y la respuesta a la diversidad del alumnado, así como la coordinación del Plan de Orientación de Zona.

b) Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad (CTROADI):

La finalidad de los citados centros es garantizar la coordinación y dinamización de la orientación educativa y profesional, servir de instrumento de apoyo especializado y complemento a la acción desarrollada por las estructuras específicas de orientación y como centros de recursos para la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

En la actualidad Castilla-La Mancha cuenta un CTROADI por provincia, con un total de **24 asesores**, con una composición interdisciplinar.

Para la consecución de estos objetivos se organizarán en tres áreas de actuación:

- El **área de orientación educativa y profesional**, como responsable del asesoramiento en los distintos niveles de orientación y con especial atención a la orientación en los centros y a los planes de orientación de zona.
- El **área de necesidades educativas especiales**. Se estructura en 3 asesorías. Son responsables de alcanzar los objetivos referidos a la atención a las diferencias del alumnado en función de su capacidad intelectual, sensorial o física y la problemática de conducta y alteraciones del desarrollo de la personalidad.

- El **área de interculturalidad y convivencia**. Se estructura en 2 asesorías. Son responsables del desarrollo de los objetivos referidos a la acogida e inmersión lingüística del alumno inmigrante, al desarrollo de la educación intercultural y cohesión social y, en general, de los temas referidos a la mejora de la convivencia en los centros. Esta área prestará especial atención a las actuaciones para promover la igualdad de hombres y mujeres, y para la prevención de la violencia de género.

c) Equipos de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria (EAEHD):

Regulados por la Orden de 30 de marzo de 2007, los EAEHD son los Equipos de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria. Tienen como objeto dar una respuesta educativa adecuada al alumnado escolarizado que debe permanecer hospitalizado o convaleciente en su domicilio por un período determinado de tiempo.

En la actualidad contamos con 27 profesores distribuidos en 8 EAEHD, 1 en la provincia de Albacete (Albacete y Hellín), 3 en la provincia de Ciudad Real (Ciudad Real, Alcázar de San Juan y Puertollano), 2 en la provincia de Toledo (Toledo y Talavera de la Reina), 1 en Cuenca y 1 en Guadalajara.

d) Centros Públicos de Educación Especial de asesoramiento y apoyo especializado:

Regulados en la Resolución de 1-09-2007 todos los centros públicos de Educación Especial, además de la respuesta a los Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAES) asociadas a discapacidades graves y permanentes, funcionarán como centros abiertos de Asesoramiento y Apoyo Especializado. En la comunidad contamos con 10 Centros de Educación Especial distribuidos de forma equitativa.

Entre sus objetivos está apoyar la labor docente de los centros de Infantil, primaria, Secundaria y Especial, del ámbito de influencia del centro e impulsar y favorecer el intercambio de experiencias educativas que permitan a los ACNEAES beneficiarse de entornos normalizados.

Referencias

- Adame, T.; Álvarez, M.; Bisquerra, R. (1998). "Principios, objetivos y funciones de la orientación". En R. Bisquerra (coord.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. (pp.41-54). Barcelona: Praxis.
- Aguado, T., Gil, I. & Mata, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Catarata.
- Álvarez, M. (2005). "Los modelos de orientación en España. Presente y futuro". *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 16, 147-162.
- Álvarez, V (1994). "La intervención por programas: ¿una simple innovación tecnológica?". *Revista de investigación educativa*. 23, 557-564.
- Barriocanal, L (2007). "Internet como herramienta para la Orientación Educativa" III Encuentro Nacional de Orientadores (Zaragoza, 9,10 y 11 de marzo de 2007). Extraído el 15 de marzo de 2007 en <http://www.orientaeduc.com/internet-como-herramienta-para-la-orientacion-educativa>
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2000). Memorandum sobre el aprendizaje permanente (Bruselas, 30.10. 2000). Extraído el 15 de febrero de 2005 en <http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/memoes.pdf>
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001). Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente (Bruselas, 21.11.2001), Extraído el 15 de febrero de 2005 en <http://europa.eu/bulletin/es/200111/p104023.htm>
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2003). Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa. (Bruselas, 11.11.2003), Extraído el 02 de febrero de 2004 en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0685:FIN:ES:DOC>
- CONSEJO DE EDUCACIÓN, JUVENTUD Y CULTURA DE LA UE (2004). *Resolución del Consejo y de los representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa*. Extraído el 11 de octubre de 2005 de <http://europa.eu.int/abc/doc/off/bull/es/200405/p104006.htm>
- Delors, J. (1996). *Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco-Santillana.
- Fernández, J. (1996): *La orientación profesional integrada en el currículum: una oportunidad para aproximar los aprendizajes escolares a la vida*". Kikiriki.
- Hernández, J (1994). *Principios básicos de orientación educativa. Teorías y modelos*. Barcelona: PPU.
- Jiménez, R., & Porras, R. A. (1997) *Modelos de acción psicopedagógica: entre el deseo y la realidad*. Málaga: Aljibe.
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (1994). *Developing and managing your school guidance program*. Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.
- Marchesi, A. & Martínez, R (2007). *Escuelas de éxito en España. Sugerencias e interrogantes a partir del informe PISA 2003*. Documento básico de la XXI Semana Monográfica de la Educación (20-24 de noviembre de 2006). Extraído el 15 de enero de 2007 en

<http://www.fundacionsantillana.org/Contenidos/Spain/SemanaMonografica/XXI/DocumentcBasico.pdf>

Martin, E. (2005). "Asesoramiento psicopedagógico, A la luz de quince años de experiencia y una nueva ley". *Cuadernos de pedagogía*. 348.

Martín, X. et. al. (2003). *Tutoría. Técnicas, recursos y actividades*. Madrid: Alianza Ensayo.

Montané, J. & Martínez, M. (1994). *La orientación escolar en la educación secundaria. Una nueva perspectiva desde la educación para la carrera profesional*. Barcelona PPU.

NATIONAL CAREER DEVELOPMENT ASSOCIATION (2003). Career Development: A Policy Statement of the National Career Board of Directors. Extraído el 29 Mayo, 2005 de <http://www.ncda.org/pdf/Policy.pdf>

OCDE (2004). *Orientación Profesional y políticas públicas (Resumen)*. Extraído el 11 del 12 de 2004 en <http://www.oecdbookshop.org/oecd/get-it.asp?REF=9104014E5.PDF&TYPE=browse>

OCDE (2006). *Orientación Profesional. Guía para responsables políticos*. Extraído el 30 del 9 del 2006 en <http://213.253.134.43/oecd/pdfs/browseit/9104024E.PDF>

Repetto, E. (1994). *Programa de exploración y Planificación de la Carrera (EPCE)*. Madrid: Cátedra de Orientación Educativa. UNED.

Repetto, E (2001). La Orientación Inter-cultural: problemas y perspectivas. *Agora digital*, 2, Extraído el 29 de septiembre de 2006 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963194&orden=23362&info=link>

Rodríguez Moreno, M.L. (2002) *La orientación escolar y profesional en el sistema educativo español*. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (coords.). *Manual de orientación y tutoría* (pp.28/1-28/22). Barcelona: Praxis.

Rodríguez, S., Álvarez, M., Echeverría, B., Marín, M. A. (1993): *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.

Rivas, F. (1995): "Asesoramiento de la conducta vocacional: desarrollos teóricos y aplicados de la Psicología vocacional". En F. Rivas (Ed.). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. (pp. 61-89) Madrid: Síntesis.

Rivas, F. (1995): "La conducta vocacional: proceso de socialización y de desarrollo personal". En F. Rivas (Ed.). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. (pp.23-59)Madrid: Síntesis.

Rodríguez, S. (1992), "Orientación y reforma: El reto de la intervención por programas", *Curriculum*, 5, 27-47.

Rodríguez, M.L & Figuera P. (1995) "El acceso al mundo laboral y la educación para la carrera profesional". En F. Rivas (Ed.). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid: Síntesis.

Rodríguez, S., Álvarez, M., Echeverría, B. & Marín A. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.

Rodríguez, S (2002, febrero). "La orientación y la función tutorial, factores de la calidad de la educación". Ponencia presentada en el Seminario del Consejo Escolar de Estado. Madrid, España. Extraído el 12 de enero de 2005 de <http://www.mec.es/cesces/seminario2002.htm>

Sobrado, L. & Porto A. M (1994) "Competencias orientadoras para la diversidad cultural: implicaciones en la formación y en el rol de los orientadores escolares". *Bordón: Revista de orientación pedagógica*, vol. 46, n° 4, 441-453.

Selvini, M. M., Cirillo, S., Ghezzi, D., et. al. (1996). *El mago sin magia*. Barcelona: Paidós Educador.

Sarmiento, J.A., & Ocampo, C. (2004). "La orientación psicopedagógica desde la complejidad sistémica: un nuevo enfoque". *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 15, 379-383.

Sobrado, L. (1990). *Intervención psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: PPU.

Super, D. E. (1990). "A life-span, life-space approach to career development". En D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.). *Career choice and development* (2ª ed., pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.

UNESCO (2004). Temario Abierto sobre Educación Inclusiva *Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas* Extraído el 15 de marzo de 2005 de http://portal.unesco.org/es/file_download.php/228f2aa867497079b09d0283d460a7f8temario_abierto_educacion_inclusiva_manual.pdf

Veláz de Medrano, C. (1998) *Orientación psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.

Capítulo 8

Organización y diseño curricular para la educación inclusiva

M^a Antonia Casanova¹

1. Planteamientos previos

Siempre se ha considerado, como tradición y punto de partida básico, que la importancia de la escuela radica en que es la institución que “prepara para la vida”, por lo que es imposible separar la escuela y la sociedad. Son dos realidades estrechamente unidas, afortunadamente, ya que de lo contrario sus caminos podrían resultar divergentes y la formación que, con mayor o menor acierto, se facilita en los sistemas educativos sería inútil para la persona; sin funcionalidad, la escuela pierde su razón de ser.

Esta funcionalidad imprescindible que deben poseer los aprendizajes que se generan en los niños y jóvenes relaciona, obligadamente, la evolución social con la evolución que surja, en paralelo, en el planteamiento educativo de cada momento histórico. La sociedad actual si se caracteriza por algo específico -en nuestro entorno europeo, al menos- es por los cambios acelerados que se producen en todos los ámbitos de la vida, por el avance en el conocimiento y en la tecnología y por la gran variedad de culturas -de personas y de grupos- que conviven en el mismo contexto. Todo este panorama, ubicado bajo un marco de regímenes democráticos, basados en el respeto a las diferencias y a los derechos del individuo y ciudadano de cada país y de la Unión Europea como entidad presente y futura de convivencia; respeto que no sólo reconoce esas diferencias y derechos, sino que los entiende como fuente de enriquecimiento para todos. Me refiero fundamentalmente a este entorno concreto, aunque realmente esta situación puede ampliarse a la práctica totalidad de los países desarrollados o en vías de desarrollo; hay que hacer la excepción de los que por su falta de medios o por estar gobernados por regímenes dictatoriales, no poseen capacidad de comunicación, de expresión, de progreso económico..., lo que hace que las expectativas de sus habitantes se centren en salir de su país e incorporarse a nuestro mundo europeo. De la conjugación de ambas situaciones deriva la realidad multicultural en la que vivimos, que, en los últimos años, ha enriquecido el concepto y sentido que se dio a la escuela inclusiva en sus comienzos.

En España, concretamente, la celeridad con que se han incorporado personas de otros países, especialmente a partir de 1999, ha hecho que Comunidades como Madrid hayan

¹ Inspectora Central de Educación. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

pasado de contar con 162.985 inmigrantes (Lora Tamayo, 2003, 31) en el año 2000, a contar con prácticamente un millón en el año actual (en torno a un 12% de su población total)². No obstante, hay que reconocer que Madrid es la comunidad que más inmigrantes recibe en la actualidad, posiblemente por su crecimiento interno y la oferta de trabajo que encuentra en ella la persona que llega con afán de superar sus circunstancias económicas personales.

En el texto que sigue examinaremos las relaciones que se dan entre sociedad y escuela y las exigencias que la nueva realidad plantea, en los ámbitos curriculares y organizativos, a la escuela inclusiva, como opción educativa de futuro para la sociedad actual y venidera.

2. Escuela y sociedad

Si la sociedad es multicultural, el contexto político es democrático y las diferencias se consideran enriquecedoras para todos y respetables dentro del orden constitucional de cada país, la escuela debe preparar a su alumnado para vivir y convivir en ella, con sus particularidades de hoy y de mañana, a pesar de ese mañana incierto que se nos presenta por los cambios rápidos a los que antes aludí.

Por otra parte, esa realidad social con un aumento enorme de miembros de otras nacionalidades, mentalidades, creencias, lenguas, costumbres..., en definitiva, de culturas diversas, repercute de inmediato en el quehacer diario de la escuela. Unas cifras rápidas, pero significativas, relativas a la Comunidad de Madrid: en 1995 había 10.469 estudiantes en la educación obligatoria; en 1999 (fecha en que Madrid asume las competencias plenas en materia educativa) ya contaba con 25.049; en el 2001, con 40.657; en el 2003, con 84.513 y al comienzo del último curso escolar (2007-2008), con cerca de 105.000 alumnos extranjeros. Pasar de 25.000 a 105.000 en cinco años supone un cambio radical en la realidad del sistema educativo, pues deben adoptarse medidas inmediatas para ofrecer respuestas adecuadas a la nueva población que se incorpora, pero también a la que ya estaba. Si se pretende mantener un sistema de calidad, acompañada de la equidad necesaria para que la calidad llegue a todos, las inversiones deben aumentar, sin duda, al igual que la formación del profesorado para la nueva situación y los planteamientos apropiados que faciliten esa respuesta de calidad generalizada.

Ante las circunstancias descritas, en las que la realidad desborda cualquier previsión que se hubiera hecho, la Administración educativa puede responder de dos formas básicas: con una opción de sistema segregado o con una opción integradora o inclusiva. En los dos casos, la Administración cumple con su deber de escolarizar en la edad obligato-

² En España, el porcentaje de inmigración está en torno al 11%.

ria al alumnado que tiene bajo su responsabilidad, pero hay que considerar que ninguna decisión educativa resulta aséptica o neutra para la realidad social. Todas van a tener repercusiones. Incluso el no tomar decisiones, influirá en lo social. Con este convencimiento, el planteamiento de los sistemas institucionales resulta decisivo para la sociedad futura. Si se opta por un sistema que divida al alumnado, por ejemplo, en centros que atiendan al que presenta necesidades educativas especiales, al que posee alta capacidad intelectual o talentos específicos por otro lado, a grupos homogéneos en función de su nivel de aprendizaje o a grupos clasificados por idioma o cultura..., se estará creando una sociedad segregada en compartimentos, difíciles de unir cuando los niños y jóvenes sean adultos. Si, por el contrario, la opción tiende a educar juntos a los diferentes, se estarán sentando las bases de una sociedad integrada en la que la diferencia sea algo consustancial a su funcionamiento. Esta segunda realidad exige, no obstante, poseer una oferta escolar diversificada que, dentro de la unidad del contexto educativo, ofrezca posibilidades diferenciadas en función de las particularidades de cada alumno o alumna, lo cual implica desarrollar enfoques adecuados en el diseño curricular y en la organización del centro (de los que nos vamos a ocupar), al igual que contar con el personal especializado necesario para implementar las ofertas y apoyos que se propongan.

Por lo tanto, entiendo que si, como decía al principio, la escuela debe preparar para la vida, la escuela actual debe proponerse la incorporación de todo el alumnado a centros comunes con respuestas diversificadas para las distintas circunstancias o características que éste presente. Capacidades diferentes o en diferente grado, culturas distintas, desconocimiento de la lengua vehicular del sistema, situaciones sociales de desventaja, circunstancias temporales que puedan suponer retraso escolar (hospitalización, convalecencia...), etc., todo ello debe considerarse en el momento de diseñar un currículum apto para la sociedad en que vivimos y de organizar el centro de manera que permita hacer realidad esa oferta curricular pretendida.

3. Las razones para la inclusión

Soy consciente de que todavía hay posturas poco favorables a la integración o a la escuela inclusiva, que existen reticencias en muchas personas (profesionales de la educación y familias de alumnos) hacia las ventajas de la misma y, no obstante, mi experiencia personal me hace apostar claramente a favor de ese modelo escolar, ya que tanto desde 1980 en mi quehacer profesional como inspectora de educación, como a partir de 1985, año en que comienza a generalizarse la integración en España de forma piloto y, por último, en los años trabajados en el proyecto de integración en México (1996-2002), los cambios que se han producido en las escuelas y en todo el sistema que he podido seguir de cerca me hablan de elementos positivos para todo el alumnado (no sólo para el alumnado con alguna discapacidad, en desventaja social o inmigrante); estoy convencida de que las mejoras son evaluables y comprobables con nitidez, en función de las inves-

tigaciones y evaluaciones desarrolladas, y también en función de los intercambios personales con familias, alumnado y profesorado. Se reproducen los esquemas en cuanto a prejuicios existentes al comenzar el nuevo modelo y también la forma de superarlos: siempre mediante una buena práctica docente y organizativa. La solución nunca falla cuando el profesorado está informado, formado, convencido y comprometido con la opción inclusiva de la escuela.

Muy brevemente -porque creo que todos estamos convencidos de la justificación del cambio-, cito algunas de las consideraciones que influyeron decisivamente, en su momento, para abogar por el modelo integrador:

- Ha evolucionado la concepción en torno al tratamiento de los trastornos del desarrollo y de la discapacidad, de manera que no se subraya tanto lo innato y el déficit y sí se hace hincapié en las capacidades existentes y en las necesidades de apoyo educativo.
- Se desarrollan procedimientos de evaluación psicopedagógica más relacionados con las posibilidades de aprendizaje.
- Las técnicas y procedimientos de diagnóstico tendían, en un principio, a “etiquetar” al alumnado.
- Hay, cada día que pasa, una mayor y mejor cualificación de los profesionales de la educación y de otras especialidades necesarias.
- Se cuestionan las fronteras entre normalidad y deficiencia.
- Aparecen críticas a los resultados obtenidos por la escuela especial y a las dificultades de integración posterior.
- Se realizan experiencias positivas de integración de todo tipo.
- Se generaliza la sensibilidad social a favor de los derechos de las minorías.
- Los regímenes democráticos se fundamentan en el respeto a las diferencias y las consideran enriquecedoras para el conjunto de la población.
- La persona con discapacidad en una escuela especial no adquiere el concepto real de la sociedad en la que debe vivir.
- El profesorado que sólo está en contacto con alumnado que presenta necesidades educativas especiales puede perder la referencia del entorno real en el que, después, debe desarrollarse la vida.
- A la sociedad le resulta difícil incorporar a las personas que no conoce.
- La escuela especial no ha demostrado ser más eficaz que la ordinaria, ya que el progreso del aprendizaje del alumnado en unas y otras es equivalente.
- El agrupamiento homogéneo dificulta el aprendizaje de los diferentes.
- La educación ordinaria ha mejorado en sus planteamientos de atención a la diversidad en todos los órdenes (metodología, evaluación, recursos, organización, dotación de personal...).
- La segregación no favorece la integración.

Para mayor refuerzo de las tesis anteriores, evaluaciones internacionales nos hablaron de la inexistencia de diferencias significativas en el aprendizaje entre la escuela ordinaria y la especial (cuando éstas existen, aunque no significativas, lo son a favor de la ordinaria, por el entorno con expectativas y estímulos más ricos que ofrece), mientras que sí aparecen diferencias significativas en cuanto a los niveles de socialización, por supuesto a favor de la escuela ordinaria.

Con estos datos, no había duda del camino que debía seguirse, a pesar de lo costoso del mismo en los primeros momentos, tanto para los profesionales de la educación como para las familias y la sociedad en general.

Creo que no me equivoco, por todo lo anterior, si afirmo que, habitualmente, la regulación legal suele recoger las buenas experiencias que se producen en los diferentes campos que se legislan. La regulación legal de una buena experiencia favorece que, posteriormente, ésta se generalice. Eso, al menos, es lo que ha venido ocurriendo en educación y, más concretamente, en educación especial e integración educativa. Por eso es importante disponer de un buen archivo legislativo, que refresque la memoria de lo que se ha conseguido y, también, de lo que está pendiente de conseguir. No hay que olvidar que lo alcanzado se puede perder cuando no avanza ni mejora. Es obligado mantener una tensión permanente para perfeccionar los sistemas de atención educativa, insistiendo en que la “calidad” es un concepto y una realidad dinámica y que, como dice De Bono, la calidad total es “el mejoramiento progresivo, aun cuando no haya habido ningún fallo” (1993, 47).

Los datos más relevantes de la evaluación llevada a cabo (1989) sobre la implantación del modelo integrador en la escuela, pueden sintetizarse en:

Elementos positivos de la integración:

- Aceptación de los planteamientos ético-sociales del proyecto.
- Dotación complementaria de recursos materiales y humanos.
- Incremento de la dotación económica.
- Beneficios para todo el alumnado.
- Innovación y mejora de la enseñanza.
- Estabilidad del profesorado.
- Formación del profesorado.
- Sensibilidad y colaboración de la comunidad educativa.

Elementos negativos del programa:

- Incumplimientos de la Administración.
- Dificultades de coordinación entre el profesorado y los equipos de orientación.
- Escasa información sobre los resultados obtenidos.
- Temor a que los alumnos no alcancen el nivel esperado.
- Tipología muy variada de los niños integrados.
- Falta de criterios claros para escolarizar.
- Falta de acondicionamiento de los edificios.

Necesidades para continuar el programa:

- Mayor dotación de recursos humanos.
- Formación más adecuada del profesorado.
- Disminución de la ratio profesor/alumno.
- Introducción de cambios metodológicos.
- Estabilidad continuada del profesorado.
- Tiempo para coordinación y formación.
- Clarificación de funciones de los diferentes sectores y profesionales implicados en la integración educativa.
- Intervención del centro en la admisión de alumnos.
- Ampliación de la red de centros de integración.

Evaluado y ajustado el modelo de implantación experimental, es en 1990, con la publicación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), cuando se generaliza la escuela inclusiva en el sistema educativo español. Constituye una opción más de escolarización, especialmente en las etapas obligatorias (6-16/18 años de edad). Cada alumno con necesidades educativas especiales es evaluado psicopedagógicamente y, en función de sus posibilidades personales, de las circunstancias familiares y contextuales y de la oferta del centro docente, se recomienda su inserción en un centro de educación especial (si existe una pluridiscapacidad o el déficit detectado es muy grave) o su inserción en una escuela ordinaria, con los apoyos correspondientes, tanto en lo que se refiere a recursos materiales como a tratamientos específicos realizados por los especialistas incorporados a la escuela ordinaria.

En la actualidad, el 80% de la población escolar que presenta estas necesidades desarrolla su escolaridad en la escuela ordinaria, mientras que el 20% restante lo hace en centros específicos de educación especial y, siempre que se puede, complementando su estancia habitual en ellos con actividades de escolarización combinada con otros centros ordinarios del entorno. Hay que esperar que los avances científicos (neurociencias) y tecnológicos permitan, en un momento no muy lejano, que todo el alumnado pueda ser atendido en la misma escuela.

A esta realidad inclusiva convertida en práctica desde 1985, hay que agregarle la suma de la población escolar de origen extranjero llegada a la realidad española en los últimos años y a la que ya he aludido. Evidentemente, todo ello ha obligado a re-pensar tanto el diseño curricular como la organización escolar. Un modelo tradicional de programas o planes de estudios fundamentados en relaciones temáticas, casi siempre conceptuales, impartido también con metodologías tradicionales en las que el profesor explica una lección y todos los alumnos escuchan y aprenden, no puede ofrecer las múltiples respuestas que la diversidad existente está exigiendo a la escuela actual. Resulta imprescindible plantearse de nuevo muchos principios “indiscutibles” de los sistemas educativos, si se quiere responder a las necesidades que la persona requiere de una nueva educación para una nueva sociedad.

4. Diseño curricular básico y flexible para la atención a la diversidad

En primer lugar, hay que establecer qué modelo de diseño curricular es imprescindible para garantizar una educación de calidad a todos los ciudadanos de un país, incluso en un modelo de Estado descentralizado en Comunidades Autónomas como es el Español. La base de este punto de partida es afirmar que cuanto más autonomía poseen las instituciones escolares, más necesario resulta determinar lo común, lo verdaderamente importante de una educación de calidad, para homologar el sistema en el conjunto de un país y para garantizar que en cualquier centro o en cualquier lugar que un alumno estudie, posee ese aval de que su formación será la adecuada para su incorporación futura a la sociedad en las mejores condiciones posibles. Pero, ¿es necesaria la autonomía de los centros docentes? Creo que es la única forma de que esa atención a la diversidad tan pregonada desde todas las instancias, sea un hecho real. Es en el centro donde se producen los hechos educativos y son sus profesionales (directivos y profesorado) los que conocen las circunstancias de la población que atienden. Por lo tanto, de ese contexto debe emanar el currículum más apropiado para lograr su mejor educación. No obstante, como antes decía, precisamente por esa autonomía necesaria, es imprescindible marcar, desde la Administración, los contenidos básicos para la calidad del currículum, que acompañados de las adecuaciones de cada escuela, se traducirán en las prácticas apropiadas en el aula y conformarán en modelo educativo idóneo para esos escolares.

Otro factor que cabe considerar cuando se trata de dar autonomía curricular y organizativa a los centros es la necesidad de evaluación del sistema educativo y de los centros escolares, tanto externa (llevada a cabo por profesionales de la Administración, investigadores, expertos, etc., no ligados ni responsables en el funcionamiento diario de la escuela) como interna (realizada por los propios profesionales que, día a día, implementan su proyecto educativo y hacen seguimiento de sus logros o sus posibles disfunciones). Ambas evaluaciones son complementarias y permiten y favorecen actuaciones permanentes de mejora. Cualquier decisión que deba adoptarse en cuanto al funcionamiento de

un centro debe apoyarse en la evaluación correspondiente. Lo contrario supone una irresponsabilidad y un hacer azaroso, que puede llevar, como poco, a la pérdida de un tiempo irrecuperable para generaciones completas de alumnado que no tendrá, de nuevo, oportunidad de repetir los años pasados.

Exigencias de la autonomía escolar

<p>Currículum básico + adecuaciones para la realidad de la escuela</p>
<p>Organización adaptada a los planteamientos del currículum</p>
<p>Evaluación interna y externa</p>

Genéricamente, este planteamiento supone la existencia de un currículum “obligado” por necesario (como garantía de calidad para todos y posibilidad de homologación de las titulaciones nacionales), pero con la flexibilidad suficiente en su aplicación como para permitir ser adaptado a las realidades personales y sociales de todos los alumnos y alumnas de un determinado centro escolar. Por ello, creo que es imprescindible el replanteamiento del diseño curricular y de la organización escolar para poner en práctica, con garantías de calidad, el modelo de escuela inclusiva.

En síntesis, los principios sistémicos que sirven de base para que la educación institucional ofrezca respuestas válidas a la diversidad de su alumnado, serán:

- a) Aplicación de un currículum básico obligatorio para toda la población, que garantice una educación de calidad suficiente para desarrollar una vida digna, tanto personal como socialmente.
- b) Flexibilización curricular y organizativa, para que la escuela pueda adaptar su enseñanza a las necesidades del alumnado.
- c) Autonomía de los centros docentes, con capacidad para desarrollar el currículum adaptado y optar por un modelo organizativo propio.
- d) Adopción de medidas específicas para la atención a la diversidad del alumnado cuando la situación lo requiera.
- e) Establecimiento de políticas de compensación de desigualdades en educación, si se precisan.
- f) Trabajo coordinado entre las diferentes Administraciones, organizaciones y entidades dedicadas a estos fines.
- g) Desarrollo de políticas globales para favorecer la igualdad de oportunidades del conjunto de la población.

4.1. *Los elementos del currículum en la escuela inclusiva*

¿Cómo se logra flexibilizar el currículum, para que responda a las exigencias de una escuela inclusiva? Evidentemente, modificando o adecuando sus elementos fundamentales: objetivos-competencias, contenidos, estrategias metodológicas y evaluación, siempre que se ofrezca, desde la legislación correspondiente, la autonomía curricular del centro necesaria para ello, como antes quedó apuntado. Todos estos elementos deben ser coherentes entre sí, por lo que modificar uno supone ajustar el resto; de lo contrario, nos encontraríamos ante un currículum que no podría alcanzar las metas para las que se planteó. Los objetivos y competencias propuestos suponen la finalidad de la educación, lo que deben alcanzar los alumnos y alumnas al finalizarla; para llegar a ellos, es preciso seleccionar de modo apropiado los contenidos (conceptos, procedimientos, actitudes) correspondientes mediante los cuales sea posible lograr la meta prevista: qué se enseña y qué se aprende es algo nuclear en la educación; ¿cómo enseñar? La clave está en las estrategias metodológicas que implemente el profesorado, para atender a la diversidad de sus alumnos y que éstos sean capaces de alcanzar los aprendizajes previstos: métodos, actividades y recursos didácticos constituyen tres ejes básicos sobre los que gira la actuación docente. Por fin, la evaluación -cuyo modelo dirige implícitamente cualquier sistema educativo-, jugará un papel importante a la hora de ajustar todo el proceso anterior (reforzando lo positivo y corrigiendo las disfunciones), de manera que pueda mejorarse de forma permanente y, además, dé cuenta de si se consiguen o no los primeros objetivos y competencias propuestos.

Aunque sea brevemente, haremos un recorrido por cada uno de estos elementos curriculares.

4.1.1. Objetivos, competencias y contenidos

La adecuación y secuenciación de los **objetivos** generales de cada etapa educativa y de cada una de las áreas, favorecen la regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje en lo que se refiere a las metas que tienen que lograrse en el nivel educativo que se trabaja. Si este marco es flexible, en cuanto que el centro puede modificarlo (aunque no elimine ningún objetivo básico), se hace posible la adaptación y graduación coherente de los objetivos, pudiendo matizarse o modificarse en lo que se considere necesario. En caso de que los objetivos se redujesen, es decir, que se tuviese en cuenta la imposibilidad de que un alumno determinado pudiera alcanzar las metas propuestas, nos encontraríamos ante una adaptación curricular tan significativa que impediría la concesión del título previsto para el final de la etapa que se curse, lo que no sería obstáculo para que este alumno dispusiera de competencias suficientes como para incorporarse satisfactoriamente al mundo laboral.

Las **competencias** propuestas, en el marco de la Unión Europea, para las etapas educativas obligatorias, suponen la implicación de todas las áreas curriculares -y, por tanto, de todo el profesorado- en orden a alcanzar su consecución. El desarrollo de las capacidades (competencias potenciales) debe llegar a la consecución de las competencias (competencias constatadas), lo cual debe manifestar el alumno en la realización de tareas complejas que involucren el conjunto de aprendizajes conseguidos. Ser competente en algo es ser capaz de realizar una tarea con corrección, y para ello se hace preciso poner en juego todos los saberes, procedimientos, actitudes, valores, destrezas..., que se hayan logrado (Dirección General de Educación y Cultura, 2003).

En función de los objetivos y competencias que se pretenden alcanzar, se seleccionarán los **contenidos** más idóneos para ello. La modificación de objetivos o de competencias propuestos, supone el ajuste oportuno en los contenidos. De lo contrario (sin la coherencia entre ambos elementos), será imposible lograr las metas educativas del sistema. Los contenidos, de esta forma, son una base sobre la que trabajar para desarrollar las capacidades y llegar al dominio de las competencias. Dadas las características de la sociedad actual, se hace necesario que el sistema proponga los conocimientos realmente básicos (contenidos conceptuales) para seguir aprendiendo, descargando el currículum de otros ahora o imprescindibles y que pueden aprenderse con posterioridad sin problemas. Esto favorecerá que el alumnado pueda dedicarse a dominar los contenidos importantes y alcanzar las competencias necesarias, sin perder el tiempo en memorizar conocimientos no significativos en absoluto para su formación integral.

Este planteamiento implica que, a través de objetivos, competencias y contenidos, se pueda favorecer el desarrollo individual de cada alumno hasta donde sea preciso en función de sus características personales y, por lo tanto, ofrecer la atención educativa -siempre personalizada- más conveniente.

4.1.2. Estrategias metodológicas

En que se refiere a la **metodología**, el centro debe tomar, prácticamente, todas las opciones, ya que, en general, no se suele establecer ningún modelo metodológico obligatorio, si bien es cierto que éste ha de ser coherente con los objetivos que se pretenden, con las competencias que deban alcanzarse y con los contenidos que se trabajen y, en este sentido, sí se marcan pautas que orientan para llevar a cabo prácticas acertadas. Se hace imprescindible -si realmente se quiere modificar algo en la educación- el cambio metodológico dentro del aula. Aunque es cierto que la posibilidad de participación del alumnado se ha incrementado en muchos casos y que éste se expresa con gran libertad en la comunicación con los profesores y profesoras, lo cierto es que no se termina de optar por una metodología variada en la que se combine tanto la exposición del profesor -cuando se estime necesaria- con la actividad individual del alumno y con la actividad en equipo,

articuladas adecuadamente, además de utilizar recursos variados que contemplen y tengan en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje (Pizarro, B., 2003), en función de la gran cantidad de información con que se cuenta a través los actuales avances en neurociencias. Y hay que admitir que este planteamiento (métodos variados con modelos organizativos ajustados a los mismos) es la única manera con que se puede facilitar la práctica de modificaciones curriculares y la atención a la diversidad en la realidad del aula. Difícilmente pueden trabajar los alumnos con diferente ritmo de aprendizaje y con distinto estilo cognitivo, si deben hacerlo al modo tradicional: todos las mismas cosas, en el mismo tiempo y de la misma manera. Como afirman Brighthouse y Woods (2001., p.121), la situación que se produce responde a este esquema: “Adultos del siglo XXI enseñados por profesores del siglo XX en aulas del siglo XVIII”.

No hay que olvidar que el alumno aprende más de lo que **hace** que de lo que se le dice. Y el hacer en el aula está marcado por el modelo metodológico y organizativo seleccionado. En base a este principio, quiero señalar que muchos de los objetivos generales y competencias que ahora se proponen en el currículum general, exigen una metodología combinada y activa, ya que de lo contrario nunca se alcanzarán: a participar se aprende participando, a valorar se aprende valorando, a respetar se aprende respetando... No es cuestión exclusiva de estudiar una lección en un libro, sino de aplicar diariamente esta forma de hacer en el centro y en el aula (y, si fuera posible, en la familia y en la sociedad). Así, comprobamos que la metodología se convierte también en contenido de aprendizaje, pues se aprende haciendo, y el modo de hacer, el camino para llegar al dominio de las competencias lo constituyen las estrategias metodológicas que se adopten. En definitiva, las competencias en las que deben involucrarse actitudes y valores sólo se logran mediante la práctica y la convicción, es decir, mediante la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace.

Hay que favorecer, por ello, la realización de mayor número, más fáciles, más complejas o distintas actividades por parte del alumnado, de acuerdo con las diferencias que presente, que, por supuesto, serán más o menos acusadas en cada caso y derivadas de distintas situaciones.

Unidos a las distintas modalidades de actividad que el alumnado practique, será preciso seleccionar los recursos didácticos más adecuados y, por supuesto, diversificados en función de las características personales de los alumnos y alumnas. Tanto recursos de carácter general como otros de índole específica para diferentes singularidades de la persona, favorecerán la posibilidad de acceso al currículum del alumnado con necesidades educativas especiales.

4.1.3. Evaluación

La **evaluación**, por su parte, constituye uno de los factores condicionantes de todas las prácticas educativas. Según sea el modelo evaluador elegido, así será el modelo de enseñanza y aprendizaje desarrollado. Todo el sistema está en función de la evaluación: lo que se evalúa es lo que vale, lo demás no cuenta, pierde valor. Se aprende para aprobar, no para aprender. Las cabezas bien llenas, pero no bien hechas (Montaigne), se vacían durante los periodos de vacaciones -lo sabemos todos-, y ese relleno artificial es favorecido por un sistema de evaluación que premia sólo la memorización y la valoración en función de una prueba puntual en la que se demuestra lo que se “sabe”, aunque se olvide al día siguiente. Por otro lado, este modelo tiende a homogeneizar, a uniformar al alumnado en cuanto a sus niveles de aprendizaje, ya que aplica la misma prueba a todos, sin diferenciar sus potencialidades iniciales. Ni atiende al que no llega a esa prueba estándar ni deja pasar adelante al que la tiene superada con antelación. De esta forma, el alumnado no estereotipado en el modelo “medio” establecido, queda marginado del sistema, con las graves repercusiones que esto tiene para su vida futura y para la evolución positiva de la convivencia social, especialmente en una sociedad tan diversificada como la nuestra en el momento actual.

En el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales, además, dificulta la posterior incorporación al mundo laboral, pues los compañeros pueden visualizar a éstos como “incompetentes” para realizar las tareas habituales de la escuela, situación que transfieren a posibles circunstancias futuras y a la negación de un puesto de trabajo determinado. No debe ser admitido, por tanto, un modelo de evaluación que margine a través de pruebas únicas e iguales, sino que habrá que abordar una evaluación continua y formativa que dé cuenta de las competencias reales de cada alumno y favorezca, también, su desarrollo máximo.

Este modelo de evaluación continua y formativa (Casanova, M.A., 1995) presupone evaluar procesos y no sólo resultados; por lo tanto, la evaluación debe incorporarse desde el comienzo del trabajo y servir para ofrecer datos acerca del desarrollo del aprendizaje y de la consecución progresiva de las competencias. Con ello, permite potenciar los aprendizajes de modo continuado y personalizado con cada alumno, sin sujetarlo a unos parámetros o a unos niveles iguales para todos. Hace posible graduar el ritmo de enseñanza ajustándolo al ritmo y estilo de aprendizaje de cada niño o joven. Las diferencias se atienden, también y especialmente, mediante un modelo evaluador que lo permita, que no obligue y constriña el avance de la persona por tener establecida una evaluación rígida, uniformadora e igual para todos. Si se quiere atender a la diversidad, no debe utilizarse la evaluación como elemento homogeneizador de las personas, sino como clave para la diversificación adecuada de los aprendizajes.

Por otro lado, es importante promover una evaluación descriptiva, que exprese con palabras los logros que va alcanzando el alumno y las dificultades que presenta, lo que propicia informes que superan la simple anotación de una calificación. De esta forma, tanto los alumnos como sus familias conocerán con claridad los aprendizajes en los que destaca y otros en los que debe esforzarse para mejorar. Una sigla o un número no dicen nada. Nadie sabe, con esos signos, lo que un alumno sabe o deja de saber. Hay que ser más explícitos para favorecer la autoevaluación del alumnado y su evaluación realmente formativa.

4.2. *Medidas específicas para la atención a la diversidad*

Además de este planteamiento sistémico general, que pretende una escuela para todos (insisto: me refiero especialmente a la educación básica y obligatoria) y permite atender a la diversidad con los mecanismos curriculares establecidos, se prevén medidas específicas para las situaciones que así o requieran.

Las medidas que pueden contemplarse son las siguientes:

- a) Refuerzo o apoyo educativo.
- b) Adaptación curricular.
- c) Optatividad.
- d) Diversificación curricular.
- e) Reducción de los años de la educación obligatoria.
- f) Ampliación de los años de la educación obligatoria.

El **refuerzo o apoyo educativo** supone el menor grado de modificación curricular y organizativa para que un alumno supere una dificultad de aprendizaje. Se pretende que si el alumno presenta, por motivos circunstanciales, un problema puntual relativo a determinado contenido, debe recibir el apoyo específico del profesorado para superarlo y continuar el aprendizaje con su ritmo habitual.

La **adaptación curricular** consiste en la modificación de algunos o de todos los elementos del currículum. Puede ser significativa o no significativa, en relación con los objetivos o competencias que se prevean alcanzar. En el primer caso, se modifican los propósitos u objetivos que deben lograrse de modo general, es decir, los que están establecidos obligatoriamente para el alumnado de una etapa. A partir de ese cambio de los objetivos también se varían los contenidos, metodología, recursos, evaluación, etc. La adaptación curricular no se considera significativa si el alumno va a alcanzar las competencias previstas para su etapa educativa, aunque se modifiquen el resto de elementos curriculares: contenidos, metodología, recursos didácticos o evaluación. Se cambian los caminos, pero se alcanza la meta propuesta. Las denominadas “adaptaciones de acceso”

suponen la supresión de las barreras existentes, casi siempre materiales, para facilitar que el alumnado acceda sin dificultades al medio en que tiene lugar la educación institucional.

La **optatividad** consiste en la posibilidad de elegir determinadas materias, sobre todo en la Educación Secundaria, que no corresponden al currículum común establecido para todo el alumnado. La institución docente ofertará estas materias, para que cada alumna o alumno seleccione las que prefiera en función de sus intereses o necesidades. El porcentaje de tiempo para la optatividad se amplía a medida que avanzan los cursos de la Educación Secundaria, dado que las diferencias e intereses individuales se van acrecentando en función de la edad. Resulta importante, también, porque permite ampliar o diversificar aprendizajes o reforzar áreas o materias, con talleres específicos, para el alumnado que precise este apoyo para alcanzar los objetivos de la educación obligatoria.

La **diversificación curricular** se aplica, como ocurre en el caso anterior, en la Educación Secundaria Obligatoria. Supone la mayor modificación curricular, sin cambiar los objetivos, que puede darse en la educación obligatoria y se dirige al alumnado que, por dificultades generalizadas en el aprendizaje -aunque no por necesidades educativas especiales diagnosticadas- se prevé que, siguiendo el currículum ordinario, no va a conseguir las competencias previstas para el final de etapa. El centro docente elabora un programa de diversificación curricular (casi siempre para dos años académicos), en el cual se pierde la referencia de las áreas habituales y se programa en torno a dos ámbitos: el lingüístico-social y el científico-tecnológico. En el primero se incluyen las áreas de lengua y literatura, ciencias sociales, geografía e historia; el segundo comprende las áreas de matemáticas, ciencias de la naturaleza y tecnología. El resto de las áreas deben ser cursadas por el alumnado con el grupo de compañeros habitual. Un dato importante es que los grupos de diversificación, en general, no pueden tener más de quince alumnos, para personalizar la atención a los mismos, factor fundamental de éxito escolar en estos casos.

La permanencia de más años en la educación obligatoria se ofrece al alumnado para que consiga las competencias que se prevén en ella y, en consecuencia, alcance el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Por su parte, el alumnado que demuestra altas capacidades, puede cursar esta misma escolaridad en algunos años menos. En España, concretamente, en el primer caso el alumnado puede permanecer hasta los 18 años y, en el segundo, finalizar a los 13.

Cualquiera de estas medidas resulta válida para atender a las diferencias que, en momentos determinados de la escolaridad básica, puede presentar el alumnado por distintas circunstancias. No obstante, aparecen situaciones de especial gravedad o marginación, para las cuales están previstas otra serie de medidas más diversificadas según los contextos.

5. Igualdad de oportunidades y medidas de compensación educativa

Es obligación de las Administraciones educativas el garantizar la igualdad de oportunidades en la educación de todos los ciudadanos. No obstante, dada la desigualdad social existente entre la población, en el ámbito escolar se hace preciso adoptar medidas para atender a las situaciones planteadas diferenciadamente según las variadas situaciones en que cada alumno o alumna se encuentre.

De forma genérica, se deberán ofrecer opciones para:

- Garantizar la escolarización del alumnado en función de sus necesidades.
- Impulsar las acciones que garanticen la calidad educativa y la adecuada atención del alumnado.
- Desarrollar medidas específicas de carácter integrador dirigidas al alumnado con necesidades de compensación educativa.
- Incorporar la iniciativa social a la acción educativa de las distintas Administraciones implicadas.

Es importante, por un lado, partir de una evaluación diagnóstica previa que garantice la efectividad de las medidas que se adopten y, también, diseñar un modelo de evaluación permanente que permita ir ajustando las medidas en sus distintas fases de aplicación, de manera que se garantice el logro de las metas en un máximo grado.

5.1. *Algunos ejemplos de medidas extraordinarias para atender a la diversidad derivada de diferentes situaciones sociales*

Además de las medidas ya comentadas, que pueden generalizarse al sistema de modo sistemático para toda la población escolar, en función de las necesidades que ésta presente en cada etapa evolutiva, se prevén otras medidas, de carácter extraordinario, para casos, más o menos amplios, que surgen en los distintos momentos sociales, según circunstancias que cambian, como ya se indicó, de modo acelerado.

Teniendo en cuenta, además, las diferencias que se dan en cada una de las Comunidades Autónomas del Estado Español, son muy variadas las medidas que se van adoptando. No obstante, de forma genérica, se reseñan a continuación algunas de las existentes en la actualidad.

5.1.1. Opciones curriculares y organizativas

- Unidades de apoyo educativo en centros hospitalarios (“aulas hospitalarias”), para alumnado hospitalizado por periodos considerables de tiempo -en todo caso, más de

quince días-, de manera que continúe sus estudios obligatorios y mantenga la actividad que le es habitual, lo que contribuye, además, al mejor funcionamiento de su sistema inmunológico y, por lo tanto, a su más pronta curación.

- Establecimiento de Servicios de Apoyo Educativo Domiciliario, para el alumnado que debe permanecer convaleciente por periodos mayores a un mes, con cargo al profesorado de la propia Administración educativa, o a través de la colaboración con alguna organización o entidad sin ánimo de lucro.
- Existencia de profesorado especializado de apoyo, en los centros ordinarios, para el alumnado con necesidades educativas especiales, al igual que personal no docente dedicado a este mismo alumnado, para favorecer el seguimiento curricular del mismo de modo idóneo.
- Dotación de recursos didácticos específicos para el alumnado con necesidades educativas especiales, de acuerdo con los apoyos que precise.
- Creación de Servicios de Apoyo Itinerantes para el alumnado inmigrante, que se incorpora al sistema educativo a lo largo del curso o ciclo escolar y que, además, desconoce la lengua vehicular del sistema. Estos servicios pueden disponer de un número variable de profesores, que atienden al alumnado de varios centros en una misma localidad, hasta que el alumno puede incorporarse al aula en adecuadas condiciones de comprensión.
- Previsión del profesorado de apoyo, además del habitual en la escuela, para facilitar la escolarización de alumnado con desfase curricular significativo (dos años, al menos, en función del nivel que le correspondería por edad). Este profesorado estable, también reforzaría la enseñanza de la lengua vehicular del sistema en caso de desconocimiento por parte del alumno o alumna.
- Cuando se dan procesos de inmigración rápidos y numerosos, resulta conveniente mantener el equilibrio del alumnado recién incorporado al sistema entre todas las escuelas existentes, sostenidas con fondos públicos. Pueden reservarse plazas a lo largo de todo el curso o ciclo escolar, de manera que en cualquier momento el niño o niña se incorpore a la escuela sin mayores dificultades. Siempre, la escolaridad regular es la mejor garantía para una adecuada incorporación.
- Establecimiento de regulación legal para favorecer la integración escolar de la forma más idónea. Para edades entre 14 y 16/18 años, pueden ser apropiadas las aulas-taller o aulas de compensación educativa (con actividad eminentemente práctica, acompañada de aprendizajes instrumentales), o la anticipación de los antes citados programas

de diversificación curricular, organizados por ámbitos curriculares amplios, más que por áreas o materias específicas.

- Estas medidas organizativas y curriculares para alumnado de hasta 14 años, pueden centrarse en apoyos dentro del aula o en apoyos, fuera del aula, en grupos pequeños (un máximo de ocho alumnos), en los que reciban refuerzos educativos específicos, de acuerdo con su nivel curricular personal, que se supone desfasado de lo que debería ser por edad.
- El establecimiento de talleres, conducentes a la adquisición de un oficio dirigido directamente al empleo del alumno o alumna, a partir de los 16 ó 18 años (programas de cualificación profesional inicial). El alumnado procedente de entornos desfavorecidos socialmente o recién llegado de otro país en las edades citadas, puede encontrar en esta vía el camino y la salida para su inserción personal, laboral y social más adecuada.
- El establecimiento de actuaciones de compensación externa en los centros, a través de proyectos de las propias instituciones educativas e, igualmente, de entidades sin ánimo de lucro, para llevar a cabo refuerzo o apoyo escolar continuado, creación y desarrollo de hábitos de trabajo, acompañamiento de alumnado desprotegido, etc., fuera del horario escolar -es decir, ampliando las actividades del alumnado-, es otro componente que favorece la integración social deseada.
- La creación de “aulas de enlace”, “aulas de acogida”, etc. (se denominan de diversas maneras) dentro de los centros que, de forma transitoria, prestan apoyo especial al alumnado recién incorporado al sistema educativo y se dedican, de manera prioritaria, a la enseñanza de la lengua vehicular del sistema y de las áreas instrumentales si el desfase curricular es muy grave.

5.1.2. Opciones complementarias

- Las medidas de carácter complementario, como puedan ser las ayudas de comedor escolar, de transporte o de material didáctico (libros de texto), resultan igualmente necesarias en muchos casos para la incorporación no marginal ni discriminatoria de la población desfavorecida económica y socialmente.
- La oferta de cursos de formación permanente para el profesorado en temas relacionados con la atención a la diversidad es, también, la base sobre la que apoyar toda actuación. Cursos sobre inclusión educativa, organización de la escuela inclusiva, diseño de currículos inclusivos, elaboración de adaptaciones curriculares, enseñanza de español como segunda lengua, interculturalidad, resolución de conflictos, desarrollo de habilidades sociales..., son prioritarios para la atención del alumnado.

- El funcionamiento de aulas abiertas que aborden temáticas tales como música, danza, teatro, biblioteca, deporte..., suponen la apertura de los centros a su entorno durante el horario no lectivo, contribuyendo a la mejora social de los barrios o zonas donde se ubican.
- Hay que citar, del mismo modo, la importancia de extender y reforzar la red de centros de educación de personas adultas, por ser la vía de educación permanente, de educación a lo largo de la vida, a la que tienen derecho todos los ciudadanos del mundo. No se cierra el sistema a los 18 años de edad. Continúa una amplia e interesante oferta educativa, tanto de enseñanzas iniciales u obligatorias, como de iniciación profesional, enseñanzas abiertas, enseñanza del español como segunda lengua, refuerzos instrumentales básicos..., que son garantía del ejercicio de la igualdad de oportunidades en cualquier etapa de la vida. Este planteamiento, admitido de forma general, hay que extenderlo a las personas adultas con discapacidad: si todos precisamos educación permanente, más aún lo necesitan las personas que precisan de mayores apoyos por sus circunstancias singulares.
- La prevención y seguimiento del absentismo escolar es un factor fundamental para evitar los desfases en el aprendizaje; por ello, la colaboración con entidades locales (Ayuntamientos) y con las administraciones que asumen competencias en Servicios Sociales, resulta imprescindible para lograr el objetivo de la escolarización continuada.
- La creación de un Servicio de Intérpretes, con objeto de favorecer la comunicación de las familias con los centros docentes, ayuda a la incorporación de éstas al sistema escolar, especialmente en el momento de su llegada al país receptor.

6. La organización escolar, plataforma del currículum

Resulta obligado hacer alguna puntualización -aunque sea breve y a la que ya se ha aludido al citar las medidas anteriores-, en relación con el modelo organizativo de los centros. Si el currículum es flexible, y pretende aplicarse mediante las adaptaciones necesarias en cada caso, intentando que el sistema se ajuste al alumno y no el alumno al sistema, se hace imprescindible que la organización lo permita, ya que un marco organizativo rígido impide la puesta en práctica de muchos proyectos curriculares perfectamente pensados desde un punto de vista teórico.

Casi en la totalidad de las situaciones, la adopción de una metodología determinada implica un modelo organizativo singular. Los métodos individualizados no presentan las mismas exigencias que los métodos que persiguen la socialización o la personalización de la enseñanza. Los espacios deben ser distintos, la colocación del mobiliario y equipamiento también, los tiempos se utilizan de diferente manera, los agrupamientos (o la falta

de agrupamientos) suponen una organización específica y adecuada a los objetivos perseguidos.

Antes de realizar esos breves comentarios anunciados, la definición de organizar, con el diccionario en la mano, supone “establecer o reformar algo para lograr un fin, coordinando las personas y los medios adecuados” (Real Academia Española, 2001) o, en otra versión igualmente semántica, “disponer el orden, distribución o funcionamiento de una cosa” (Seco y otros, 1999). Pasando estos conceptos al campo de la educación, para Riccardi (1950), un clásico en la especialidad, la organización supone, básicamente, el desarrollo de las funciones de programar, distribuir competencias, actuar, coordinar y controlar. Traduciendo estos cometidos y refiriéndolos al trabajo educativo, se puede afirmar que para organizar una escuela es necesario decidir las metas que se pretenden alcanzar, prever los recursos imprescindibles y temporalizar las actuaciones precisas. En un segundo momento, habrá que analizar el plan de actuación para determinar tareas y funciones específicas y asignarlas a las personas involucradas en la organización. Después hay que ejecutar las acciones diseñadas, coordinarlas y evaluarlas, es decir, gestionar el funcionamiento del centro educativo.

Con este sintético marco, se comprueba que resulta básico el trabajo de carácter organizativo que lleve a cabo la dirección del centro, pues constituirá el motor para la implementación de cualquier proyecto institucional. De la coherencia entre organización y diseño curricular depende la consecución de las metas educativas, o la imposibilidad de alcanzarlas.

Por ello, hay que insistir en que un modelo inclusivo de educación requiere flexibilizar la organización escolar: rediseñar la utilización de espacios, planificar el uso de los materiales, elaborar otros materiales complementarios, plantear la necesidad imprescindible del trabajo en equipo del profesorado, impulsar reuniones periódicas para la coordinación del equipo de profesores que inciden en el mismo grupo de alumnos o que desarrollan la misma materia, facilitar los agrupamientos flexibles de alumnos en el aula y en el centro, favorecer la comunicación vertical y horizontal de los profesionales que intervienen en el centro..., son algunas sugerencias para llevar a la práctica un modelo organizativo que ofrezca respuestas idóneas a la escuela inclusiva.

Insistiendo en la importancia de las posibilidades que ofrecen los agrupamientos flexibles del alumnado (en función de su nivel de aprendizaje o de determinado tipo de actividades, por ejemplo) se planteará, igualmente, la organización flexible de la escuela: unas franjas horarias adecuadas para que puedan realizarse los cambios de alumnos, sin descontrol, o para que, dentro de un mismo nivel, grado o ciclo, puedan realizarse agrupamientos flexibles sin tener que mantener, obligatoriamente y de forma continuada, un mismo grupo de alumnos sin variación alguna (Albericio, J.J., 1997).

En la Educación Secundaria, donde, en general y por su misma estructura, se plantea una mayor dificultad organizativa, pueden establecerse actividades trimestrales en las que coincidan dos o más profesores, uniendo las horas independientes de una mañana y convirtiéndola en una o dos sesiones, que permitan desarrollar actividades que de otro modo son imposibles de realizar. Es posible, igualmente, organizar pequeños grupos de alumnos con necesidades educativas especiales en los que se lleven a cabo los aprendizajes previstos para ellos, sobre todo en áreas instrumentales básicas, a la vez que, en determinados tiempos, se incorporan a su grupo general de referencia para la realización de actividades que pueden hacer con los demás compañeros, sin dificultad, y que favorecen su socialización y su desarrollo afectivo.

También es necesaria una organización flexible dentro del aula. No todos los alumnos tienen que estar haciendo lo mismo en los mismos tiempos, como apuntaba antes. Hay agrupamientos que permiten diferentes niveles de trabajo, facilitando las actividades adecuadas a los mismos -dentro de la programación prevista-, de distintos equipos de alumnos en función de sus necesidades educativas.

Son grandes las posibilidades que ofrecen los nuevos modelos organizativos que tienen en cuenta la atención a la diversidad en la escuela inclusiva (Cano, E., 2003), sin perder calidad, sino, por el contrario, ganándola en cuanto supone una educación más amplia, más respetuosa de las diferencias, intercultural, democrática..., es decir, dirigida a la sociedad actual y futura con garantías de estar favoreciendo la formación de ciudadanos protagonistas de su vida y de su mundo.

7. La atención al alumnado con capacidades diferentes en un modelo inclusivo

Reforzando los comentarios hechos de forma general en relación con las diferencias del alumnado, amplío ahora específicamente lo relativo al tratamiento educativo del que presenta capacidades distintas (necesidades educativas especiales o alta capacidad intelectual), es decir, los que se consideran, desde el punto de vista legal, como alumnos con necesidad específica de apoyo educativo. Quedaron citados, al principio de esta exposición, la iniciación y el desarrollo del programa de integración, ya generalizado. Por lo tanto, ahora cabe únicamente destacar que, una vez escolarizado el alumno en una escuela especial u ordinaria, hay que contar en ellas con los apoyos humanos especializados y los recursos materiales precisos para que sea atendido de modo apropiado. Orientadores, profesorado de educación especial, de audición y lenguaje, fisioterapeutas, ayudantes técnicos educativos y sanitarios, en su caso, etc., constituyen medios imprescindibles para que la inclusión desemboque en el éxito escolar, social y afectivo deseado.

Este alumnado será objeto del tratamiento ya comentado de forma general. Precisamente estas necesidades específicas justifican plenamente la implementación de

la autonomía de los centros docentes, tanto en su vertiente curricular como organizativa. Tanto la escuela ordinaria, como los centros de educación especial, tomarán las opciones más adecuadas para el mejor desenvolvimiento de sus alumnos. Programas de transición a la vida adulta o programas de cualificación profesional inicial (cuando no se puedan continuar estudios superiores), a partir de los 16/18 años y hasta los 21/23, son alternativas para conseguir la inserción laboral y social de estos jóvenes.

Hay que destacar que, incluso en los centros de educación especial, se diseña la realización de numerosas actividades con los centros del entorno para favorecer la mejor integración social de los alumnos y alumnas. Igualmente, está regulado que este tipo de centros se conviertan, progresivamente, en centros de asesoramiento y recursos para la zona donde se ubican.

Por lo que se refiere al alumnado con altas capacidades, se escolariza, igualmente, en las escuelas ordinarias. La atención que requieren suele centrarse en adaptaciones curriculares de ampliación y programas de enriquecimiento educativo (curricular o extracurricular), de manera que el centro dé una respuesta adecuada a sus capacidades y expectativas de aprendizaje. En los casos en que, tras la evaluación psicopedagógica correspondiente, se considera beneficioso para el alumno que siga sus estudios en un curso superior al que le correspondería por edad, se autoriza la flexibilización del periodo de escolaridad obligatoria, de manera que puede cursarla en varios años menos (de uno a tres, por lo general) en total (primaria + secundaria). También se ofrece la posibilidad de que curse algunas áreas curriculares en un nivel superior al que le correspondería cronológicamente.

Los programas de enriquecimiento educativo extracurricular se llevan a cabo fuera del horario escolar, suelen centrarse en temas de interés personal del alumnado y resultan convenientes para que estos niños y niñas convivan con otros de características evolutivas similares a las suyas, desarrollando su potencial de aprendizaje, de autonomía, de creatividad o de pensamiento divergente.

La población con altas capacidades se cifra, estadísticamente, entre el 1,5 y el 2% de la población total, aunque estas cifras varían en función de los baremos que aplican los diferentes autores estudiosos del tema. El incluir o no al alumnado con talento en alguna materia, hace variar, igualmente, estos porcentajes.

Por su parte, el alumnado que se encuentra en situación de desventaja por diferentes razones, es atendido también en la escuela ordinaria con los apoyos oportunos, que varían desde la organización de aulas para el aprendizaje del español como segunda lengua hasta la creación de grupos específicos de alumnado para refuerzo educativo o para el desarrollo diversificado del currículum. Cuando las circunstancias lo exigen, la atención

se presta en hospitales o en el propio domicilio del alumno. Todo ello ha quedado recogido anteriormente en este mismo texto. Simplemente, en este apartado casi final, se trata de resumir el modelo de atención educativa para el conjunto del alumnado de la educación obligatoria.

8. La formación del profesorado para la escuela inclusiva

Termino anotando, simplemente, que esta concepción de la escuela implica una adecuada formación del profesorado que debe implementarla, tanto en su fase inicial como en su actualización permanente.

Cualquier iniciativa nueva que se adopte, requiere de un convencimiento personal en torno a la conveniencia o no del modelo, lo que requiere el cambio de actitudes con respecto a la situación anterior, además de las informaciones emergentes que se precisan para poderlas poner en práctica. El compromiso y el conocimiento son bases imprescindibles para poder cambiar, innovar la educación. Y la innovación debe ser algo permanente en el centro escolar. No es posible esperar las grandes reformas administrativas para adecuar, día a día, la educación a las exigencias sociales. La escuela quedaría desfasada casi mensualmente, dado el ritmo de evolución con que avanza nuestro mundo desarrollado. Por eso, hay que evaluar e innovar de modo continuo, de manera que siempre la educación esté a la altura de la exigencia actual, mediante actuaciones basadas en datos fiables y válidos que permitan optar por nuevas actividades más pertinentes para los fines pretendidos.

Si el profesorado no dispone de la formación coherente con el modelo propuesto, todo lo comentado se quedará en una declaración de buenas intenciones, sin repercusión alguna en la realidad escolar, en las aulas que, en definitiva, es donde tienen lugar los hechos educativos.

9. Algunas propuestas hacia el futuro

Como síntesis de lo expuesto hasta aquí, cabe plantear algunas propuestas de actuación concretas, que faciliten el camino de mejora y superación de la situación actual del alumnado con necesidades educativas especiales en el ámbito de la educación obligatoria, referidas, en este caso, al marco organizativo y curricular de los centros docentes, que es donde, en definitiva, se hará realidad (o no) la adecuada formación de los alumnos y alumnas con estas características.

Sintetizamos nuestras propuestas en las siguientes:

1. Llevar a cabo procesos de información y formación de equipos directivos y profesora-

do, al igual que para los profesionales de la Orientación escolar, en relación con la educación inclusiva, de manera que conozcan en profundidad lo que se espera de ellos en las distintas situaciones en que puedan encontrarse.

2. Establecer planes de formación para los equipos directivos e inspectores de educación, sobre modelos de diseño curricular y de organización que favorezcan la educación inclusiva.
3. Instar a las Administraciones educativas para que favorezcan la autonomía de los centros, de manera que éstos puedan adecuar el currículum básico a las características de su alumnado.
4. Instar a los Centros docentes para que ejerzan la autonomía que legalmente poseen, para adoptar las medidas institucionales necesarias para ofertar una educación de calidad al conjunto de la población que escolarizan.
5. Implementar modelos flexibles de diseño curricular, en todos sus elementos (especialmente en estrategias metodológicas y evaluación), que favorezcan la atención a la diversidad en cada Centro educativo.

Referencias

- Albericio, J. J. (1997). *Las agrupaciones flexibles*. Barcelona, Edebé.
- Bono, E. de (1993). *Más allá de la competencia. La creación de nuevos valores y objetivos en la empresa*. Barcelona, Paidós Empresa.
- Cano, E. (2003). *Organización, calidad y diversidad*. Madrid, La Muralla.
- Brighouse, T. y Woods, D. (2001). *Cómo mejorar los centros docentes*. Madrid, La Muralla.
- Casanova, M.A. (1991). *La sociometría en el aula*. Madrid, La Muralla.
- Casanova, M.A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid, La Muralla.; 9ª edición actualizada: 2007.
- Casanova, M.A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid, La Muralla; 2ª edición: 2007.
- Casanova, M.A. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid, La Muralla.
- Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata.
- Dirección General de Educación y Cultura (2003). *Las competencias clave*. Bruselas, Comisión Europea/Eurydice; www.eurydice.org
- Gairin, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid, La Muralla; 3ª edición: 2001.
- Jones, N. y Southgate, T. (coords.) (1995). *Organización y función directiva en centros de integración*. Madrid, La Muralla; 2ª edición: 2001.
- López-Torrijo, M., y Carbonell Peris, R. (coords.) (2005). *La integración educativa y social*. Barcelona, Ariel.
- Lora Tamayo, G. (2003). *Extranjeros en Madrid. Informe 2001-2002*. Madrid, Delegación Diocesana de Migraciones-ASTI.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós.
- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid, Escuela Española.
- Pizarro, B. (2003). *Neurociencia y educación*. Madrid, La Muralla.
- Querol, J.M. y Reyzábal, M.V. (2008). *La mirada del otro. Textos para trabajar la educación intercultural y la diferencia de género*. Madrid, La Muralla.
- Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid, Espasa Calpe, edición de 2001.
- Reimers, F. (coord.), (2002). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Madrid, La Muralla.
- Riccardi, R. (1950). *La dinámica della direzione*. Milán, Franco Angeli.
- Reyzábal, M.V. (2002), (coord.). *Respuestas educativas al alumnado con sobredotación intelectual*. Madrid, Dirección General de Promoción Educativa.

Rosa Montero, L. de la (2008). *La Historia de Vida de Ángel. Parálisis cerebral, normalidad y comunicación*. Madrid, La Muralla.

Ross, J. y Watkinson, A.M. (coord.) (1999). *La violencia en el sistema educativo*. Madrid, La Muralla.

Santos Guerra, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid, Morata.

Seco, M. y otros (1999). *Diccionario del Español Actual*. Madrid, Aguilar.

Soriano, E. (coord.), (2002). *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Madrid, La Muralla.

Soriano, E. (coord.), (2005). *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid, La Muralla.

Thomas, G. y Loxley, A. (2007). *Deconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva*. Madrid, La Muralla.

Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid, La Muralla; 2ª edición: 2007.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. Barcelona, Paidós-MEC.

Zay, D. (coord.), (1998). *Profesores y agentes sociales en la escuela*. Madrid, La Muralla.

Capítulo 9

Recursos didácticos específicos para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales

Carlos Gimeno Gurpegui¹

Resumen

La Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) en los artículos 71, 72, 73 y 74, cuando se refiere al alumnado con necesidades educativas especiales, al concretar su escolarización, expresa la necesidad de garantizar para ellos una atención educativa de calidad en función de los recursos personales, materiales y organizativos existentes en los centros, con la finalidad de que alcancen los objetivos propios de la etapa. Se trata, en definitiva, de procurar el equilibrio entre los principios básicos de inclusión y normalización y el no menos básico de respuesta educativa ajustada a las necesidades que presenta el alumno o alumna, en relación con los aprendizajes escolares. Dentro de este contexto se aborda la importancia de los recursos didácticos. El concepto de recurso didáctico se considera como todas aquellas intervenciones y ayudas que inciden en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta concepción se expone medidas organizativas y de formación y recursos personales, técnicos y didácticos que facilitan el citado proceso. Asimismo dentro de cada apartado se muestran propuestas de mejora en la atención educativa a los alumnos con NEE y para la optimización de los recursos didácticos específicos en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Al margen de la organización de los recursos de apoyo citados, se introducen los recursos más concretos, con una reflexión previa sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación como recurso transversal a todas las actuaciones a realizar en todos los ámbitos de las necesidades educativas especiales.

1. Introducción. Perspectiva general

La Ley de Integración Social del Minusválido Ley 13/82 (LISMI) marca un punto de inflexión en la concepción político-social de la discapacidad en España.

Los artículos 23 al 31 de la LISMI se dedican a la educación general y especial. La Ley es taxativa: “El minusválido se integrará en el sistema ordinario de la educación general recibiendo, en su caso, los programas de apoyo y recursos que la presente Ley reconoce”. Más adelante también se afirma que “la educación especial será impartida, transitoria o definitivamente, a aquellos minusválidos a los que resulte imposible la integración en el sistema educativo ordinario”.

¹ Director del Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra.

El sistema educativo es quizás, dentro de los diferentes ámbitos sociales a los que quiso implicar la LISMI: salud, trabajo, vivienda, servicios sociales, etc., el que ha conseguido mayor grado de desarrollo y aplicación de los principios que en ella se contemplaron. Es posible que esto pueda deberse a la existencia de unidades de educación especial como experiencia de innovación educativa con anterioridad a la promulgación de la Ley, también hay que decirlo, al ímpetu que las asociaciones de padres y afectados pusieron en la educación como forma de integración y, cómo no, a las corrientes pedagógicas anglosajonas que alcanzaron su exponente máximo con el informe Warnock en 1978.

En España a través de la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y el Real Decreto 696/95, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales encontramos por primera vez aplicado al ámbito educativo, el objetivo perseguido en el ordenamiento jurídico: la ausencia de discriminación. Efectivamente, cuando se ordena la enseñanza en 1990 se tienen en cuenta los principios inspiradores de la LISMI y se promulga la Ley para todos, incluidos los alumnos con discapacidad y se hace además en función de sus especiales necesidades y no en razón de su limitación. Así mismo se contempla por vez primera a los alumnos que presentan altas capacidades.

Desde la aprobación de la LOGSE, Navarra, en su organización de la educación especial, ha aplicado los principios básicos de normalización, integración, individualización y sectorización en sintonía con los principios inspiradores de la LISMI. Pero es a partir de la aprobación de la LOE en 2006 cuando empezamos a hablar de un nuevo principio de intervención en necesidades educativas especiales: el principio de **INCLUSIÓN**.

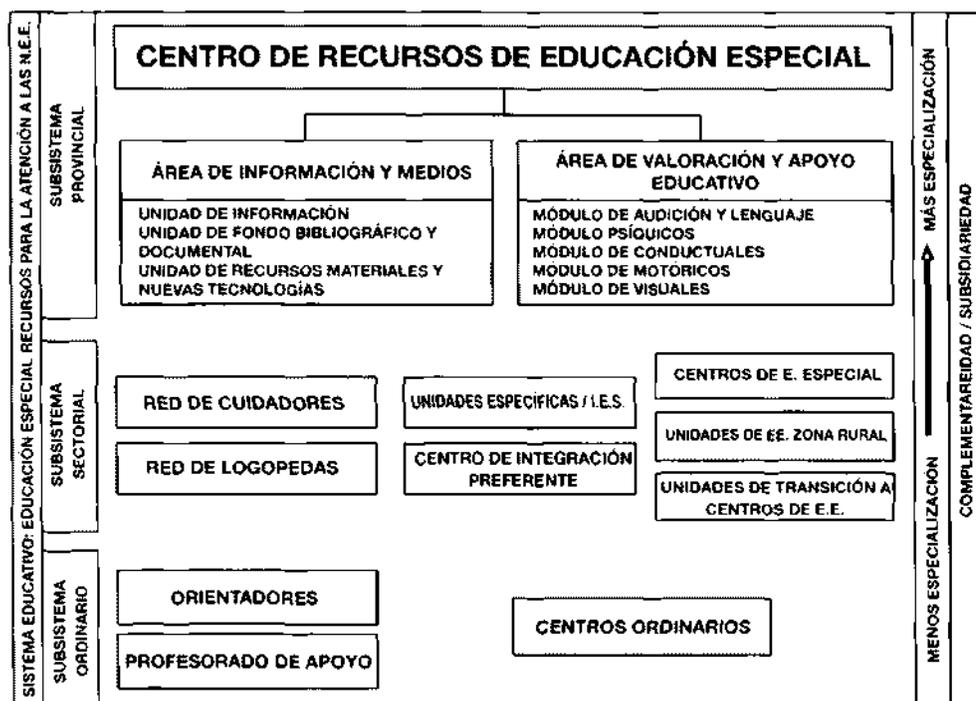
La inclusión es una opción de vida en la que cada persona es valorada como ser individual. La escuela inclusiva va más allá de la mera integración en centros ordinarios de los alumnos con necesidades educativas especiales puesto que se relaciona más con la idea del derecho de un currículum para todos, la calidad de la enseñanza y el desarrollo académico, personal y social de todos. **Se cambia la idea de integrar a los excluidos por la de crear una comunidad escolar en la que todos sus miembros se apoyan mutuamente** (Farell 2000). No es solo un cambio de concepto, sino una actitud ante la vida en general, es una **OPCIÓN ÉTICA**. La integración ha sido descontextualizada del propio aula y grupo. La palabra "incluido" implica ser parte de algo, ser aceptado por todos. La inclusión no sólo va dirigida a los alumnos con necesidades educativas especiales sino a todos los estudiantes, profesores, padres y miembros de la comunidad escolar.

2. Organización de los recursos

Teniendo en cuenta que una educación de calidad no puede ir separada de la equidad en educación, la atención de las necesidades específicas de apoyo educativo no se puede

plantear como una respuesta educativa y diferenciada del sistema general, sino como una organización progresiva de los recursos de apoyo del sistema escolar que haga posible el ajusta de las ayudas pedagógicas a las necesidades educativas especiales (NEE) que presenten los alumnos para acceder a los objetivos generales de la educación. Es por ello que la organización de los recursos de apoyo a los centros se organiza en tres subsistemas en nuestra comunidad: ordinario, sectorial y provincial, que responden a diferentes niveles de especialización que se describen en el *cuadro 1* que se adjunta:

Cuadro 1.



Fuente: Elcarte, M^a Pilar. (2003). Situación Actual y Perspectivas de futuro. I Congreso Nacional de Educación y Personas con Discapacidad. Navarra. PP. 45-58

El modelo de subsistemas escolares para la organización de los recursos, cuenta en el subsistema provincial, con el Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA), como una estructura que coordine y dé coherencia al sistema educativo en materia de Educación Especial y como el organismo encargado de dotar a los centros educativos de todas las ayudas y recursos necesarios para que puedan ajustar y mejorar la respuesta educativa a las necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad o trastornos graves de comportamiento.

El Departamento de Educación del Gobierno de Navarra consideró necesario articular todos los recursos y servicios de Educación Especial (E.E.), creando una estructura capaz de unificar los criterios de actuación de los servicios de la Administración

Educativa correspondientes a la E.E. y de aquellos servicios desarrollados por entidades de iniciativa social en el área educativa, y de proporcionar las ayudas pedagógicas y recursos necesarios que el sistema educativo ordinario no puede prestar por sí solo. Por una parte, la mejora de la calidad educativa supone centralizar la información para facilitar la planificación de recursos, favorecer las experiencias de innovación, impulsar la investigación, colaborar en la realización de programas específicos e informar y sensibilizar a la comunidad escolar para lograr cambios favorables de las actitudes y valores en relación a las necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad que presentan algunos alumnos.

Por ello, y según el Decreto Foral 76/1993, de 1 de marzo, se crea el Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA), dependiente del Departamento de Educación, con objeto de facilitar la ordenación y organización de la Educación Especial en Navarra. El CREENA tiene una configuración, una organización y un funcionamiento, con unos objetivos que dotan a los centros educativos, ordinarios y de educación especial, de una serie de apoyos y de recursos que le diferencian sustancialmente de los centros de recursos configurados en otras Comunidades Autónomas.

En el Decreto Foral 222/1990, de 31 de agosto, en el artículo 2º, punto 3, por primera vez se menciona a “los centros de Educación Especial o centros de recursos para la Educación Especial”, recogiendo la intención del Plan de Integración iniciado en 1985 y recogiendo las orientaciones de la LOGSE en esta dirección que finalmente se desarrollaron en el Real Decreto 696/1995 de ordenación de los alumnos con NEE (cap. 24, puntos 1 y 2): “Los centros de educación especial se irán configurando progresivamente como centros de recursos educativos abiertos a los profesionales de los centros educativos del sector, (...) con objeto de que la experiencia acumulada por los profesionales y los materiales existentes en ellos puedan ser conocidos y utilizados para la atención de los alumnos con NEE en los centros ordinarios”. La primera intención organizativa y funcional del CREENA fue la de un centro de educación especial configurado como un centro de recursos sectorial. En 1991, el Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra suscribe un Acuerdo de Colaboración con el antiguo Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) en materia de Educación Especial. Esta colaboración facilitó el conocimiento del Centro Nacional de Recursos de Educación Especial (CNREE); quedó patente que el desarrollo de la Educación Especial de Navarra tenía las mismas necesidades que cubrir, tantas veces demandadas por los centros educativos. Se pensó en la constitución de un organismo similar al CNREE, estructurado en departamentos especializados en cada una de las NEE. Esta estructura debía complementarse con departamentos de información, documentación y otros. Este era el nuevo plan del Centro de Recursos, similar al del MEC, pero con funciones aumentadas, ya que los Equipos Específicos debían apoyar a los centros en la valoración y apoyo educativos y en la provisión de las ayudas y recursos necesarios para generalizar la integración en Navarra. Así

surgió el CREENA, con un diseño estructural y funcional, con unos objetivos muy ambiciosos y amplios.

Las sucesivas normativas han prescrito los principios de normalización, integración y el referente normativo último de inclusión, como referentes que deben guiar la utilización e intervención de los recursos de apoyo de que el sistema educativo se dote. Dichos principios habrán de determinar criterialmente el continuo de actuaciones que irán desde las más ordinarias a las más específicas, y desde las ayudas más puntuales a los servicios más permanentes. En el ámbito educativo se concreta para el CREENA como un recurso educativo específico, en los criterios de **complementariedad** y **subsidiariedad** para toda actuación de apoyo, en orden a:

- Establecer prioridades de intervención y de utilización de los recursos generales y más básicos para la atención a las necesidades educativas especiales. Los recursos de cualquier nivel de especialización se utilizarán cuando los recursos del nivel anterior se reconozcan insuficientemente autónomos para una adecuada atención.
- Asegurar que la intervención especializada conlleve siempre una progresiva capacitación de los recursos de niveles anteriores y que cualquier actuación de apoyo se considere como ayuda, y no como sustitución, de quien tenga la responsabilidad sobre la necesidad educativa que exija la intervención.

Es desde estos criterios citados de complementariedad y subsidiariedad desde donde el CREENA desarrolla sus funciones, las más importantes son:

- Difusión y aplicación de normativas y criterios determinados por el Departamento de Educación en materia de NEE.
- La elaboración de estudios, informes y propuestas para la planificación y el desarrollo de la atención de las NEE.
- La creación y actualización permanente de un fondo documental bibliográfico y tecnológico sobre las NEE abierto a la consulta de profesores, profesionales y padres de la comunidad educativa, así como la difusión de la información relevante para los distintos colectivos y la promoción de experiencias y estudios de investigación sobre las NEE.
- Estudio y valoración de las NEE que presenten los alumnos con condiciones personales de discapacidad física, psíquica, sensoriales y conductuales y los alumnos de alta capacidad. La determinación de las ayudas educativas que precisen y la propuesta de modalidad de escolarización correspondiente, así como la elaboración y adaptación de materiales curriculares e instrumentos de valoración e intervención.
- La valoración y propuesta de modalidad de escolarización en las solicitudes de ingreso en opciones organizativas para la atención de alumnos con NEE.

- El apoyo específico a los centros escolares para la atención de los alumnos con minusvalías físicas, psíquicas, sensoriales, conductuales, y de los alumnos de alta capacidad de manera que se realicen:
 - Intervenciones directas de personal especializado para el tratamiento de las NEE.
 - Préstamo de materiales e instrumentos especiales de acceso al currículum.
 - Asesoramiento al profesorado en las adaptaciones curriculares o programaciones pertinentes.
 - Colaboración en la formación del profesorado para la atención de las NEE.

- La coordinación y colaboración con organismos, instituciones y asociaciones que presten servicios a las personas con discapacidad para la integración social del alumno con condiciones personales asociadas a discapacidad y la atención global de las necesidades que presente.

Con arreglo a la naturaleza de los servicios especializados que debe prestar a la comunidad educativa, el Centro de Recursos se estructura en las siguientes áreas:

1. Área de Información y Medios. Estará constituida por tres Unidades que desarrollarán las funciones relacionadas con la recopilación, elaboración, difusión y promoción de la información y recursos materiales para la adecuada atención a las NEE.
 - Unidad de Información.
 - Unidad de Documentación y Bibliografía.
 - Unidad de Recursos Materiales y Nuevas Tecnologías.

2. Área de Valoración y Apoyo Educativo. Estará constituida por cinco Módulos o equipos, integrados por profesionales de distintas cualificaciones que llevarán a cabo la identificación y valoración de las NEE que presenten los alumnos con NEE y los alumnos de alta capacidad, y establecerán, en cada caso, planes de actuación para la respuesta educativa adecuada. Serán los siguientes:
 - Módulo de Visuales.
 - Módulo de Audición y Lenguaje.
 - Módulo de Psíquicos.
 - Módulo de Conductuales y Alta Capacidad.
 - Módulo de Motóricos.

Además de las áreas señaladas y para facilitar la coherencia en el funcionamiento de los servicios, respetando al mismo tiempo la autonomía de gestión que corresponde a los centros escolares, se establece una tercera área de atención directa que se configura como un espacio de coordinación para los centros y unidades de educación especial existentes en Navarra.

3. Análisis específico

La LOE en los artículos 71, 72, 73 y 74, cuando se refiere al alumnado con necesidades educativas especiales, al concretar su escolarización expresa la necesidad de garantizar para ellos una atención educativa de calidad en función de los recursos personales, materiales y organizativos existentes en los centros, con la finalidad de que alcancen los objetivos propios de la etapa. Se trata, en definitiva, de procurar el equilibrio entre los principios básicos de inclusión y normalización y el no menos básico de respuesta educativa ajustada a las necesidades que presenta el alumno o alumna, en relación con los aprendizajes escolares. Dentro de este contexto se aborda la importancia de los recursos didácticos. El concepto de recurso didáctico se considera como todas aquellas intervenciones y ayudas que inciden en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta concepción se expone medidas organizativas y de formación y recursos personales, técnicos y didácticos que facilitan el citado proceso. Asimismo dentro de cada apartado se muestran propuestas de mejora en la atención educativa a los alumnos con NEE y para la optimización de los recursos didácticos específicos en sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

3. 1. *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las Necesidades Educativas Especiales: reflexiones y propuestas*

En los últimos tiempos uno de los campos que más está influyendo en la vida de las personas y en su educación es el campo tecnológico. La tecnología se configura como un instrumento privilegiado para proporcionar una mayor igualdad de oportunidades a quienes tienen dificultades de aprendizaje o viven situaciones de discapacidad o desventaja, que les impiden beneficiarse de los recursos educativos tradicionales. (Conclusiones 4^º Congreso Nacional de Tecnología Educativa y Atención a la Diversidad). Una de las bondades de estos recursos tecnológicos es que son respetuosos con la diversidad porque tienen la capacidad de adaptarse a las necesidades o demandas de cada persona, reduciendo las diferencias, al facilitar el acceso al currículo o a la comunicación interpersonal a quienes más dificultades tienen para hacerlo. Consecuentemente, la escuela que utiliza recursos tecnológicos en sus aulas es más capaz de atender a todos sus estudiantes, independientemente de cuáles sean sus características particulares puesto que utiliza recursos didácticos específicos.

Otro de los “teóricos” beneficios de la implantación de las TIC tiene que ver con el **concepto de igualdad de oportunidades**, definida como “la ausencia de discriminación, directa o indirecta, que tenga su causa en una discapacidad, así como la adopción de medidas de acción positiva orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en la vida política, económica, cultural y social”. Ley 51/2003 de Igualdad de Oportunidades no Discriminación y Accesibilidad Universal (LIONDAU).

En este sentido juega un papel muy importante el **I Plan Nacional de Accesibilidad 2004-2012**, aprobado el 25 de julio de 2003. En este plan, además de la consolidación del paradigma del **Diseño para Todos** y su implantación en los nuevos productos, entornos y servicios; se introduce la **accesibilidad** como criterio básico de calidad de la gestión pública, y la promoción de la accesibilidad en las nuevas tecnologías.

Ante la pregunta ¿qué pueden hacer las TIC por los alumnos con NEE? La respuesta es clara, cada vez más las personas encuentran en las tecnologías un punto de apoyo para su desarrollo: los alumnos para compensar discapacidades con la ayuda de las Tecnologías de Apoyo y, los profesores, para alcanzar su máximo desarrollo profesional y potenciar el desarrollo cognitivo de los alumnos al mejorar los procesos de adquisición de los objetivos de las distintas disciplinas del currículo escolar. Las nuevas tecnologías son un magnífico apoyo para colaborar y promover el aprendizaje ante la diversidad del alumnado, tanto como elemento motivador y de activación del propio aprendizaje, como medio didáctico que abre un amplio abanico de posibilidades de intervención para cualquier alumno (Muntaner, 2005). Son también un medio para acceder al currículum, como favorecedor de los aprendizajes escolares, como un reforzador didáctico, un medio de individualizar la enseñanza, una herramienta fundamental de trabajo para el docente.

Para los alumnos con Necesidades Educativas Especiales la utilización de TIC tiene bastantes aspectos positivos: normalización, integración, autoestima, comunicación, relación con otros... etc. Pero, a pesar de todos los beneficios que estamos exponiendo existe un riesgo cierto de la denominada exclusión digital.

Uno de los mitos más utilizados sobre la aplicación de las TIC a la educación, consiste en afirmar que con su incorporación se puede alcanzar un “Modelo democrático de educación, que facilita el acceso a la misma a todas las personas”. Entendiendo que con dichas tecnologías, especialmente con Internet y las redes de comunicación, la información se pondría a disposición de todos sin limitaciones espaciales y temporales, salvando de este modo los problemas existentes de la falta de recursos y de la existencia de profesionales de calidad.

Lo cierto es que, aunque resulte paradójico, el desarrollo de las nuevas tecnologías ha favorecido la aparición de **nuevas formas de exclusión social**. La ausencia de políticas específicas sobre inclusión digital; las dificultades de acceso a las infraestructuras tecnológicas; la insuficiente formación en y para el uso de las TIC; la ausencia de referentes y apoyos; o la escasa aplicación y promoción de los estándares y directrices del “**Diseño para todos**”; son algunas de las causas de lo que se viene denominando “**exclusión digital**”, “**brecha digital**” o “**discapacitado tecnológico**”.

El término “brecha digital” se refiere a la distancia entre quienes pueden hacer uso

efectivo de las herramientas de información y comunicación y los que no pueden por ser personas mayores, con discapacidad, analfabetos y/o analfabetos tecnológicos, o personas con limitaciones económicas o en situación marginal (Gutiérrez, 2001). También puede ser definida en términos de la desigualdad de posibilidades que existen para acceder a la información, al conocimiento y la educación mediante las nuevas tecnologías” (Cabero, 2004). En contextos escolares, abordar la brecha digital pasa por conseguir la máxima utilización de los recursos informáticos tanto para atender al alumnado con NEE, como para la normalización de las TIC de uso común (diseño para todos), y la preparación/formación del profesorado en su transformación, uso y aprovechamiento, contemplando la adquisición y adaptación de hardware y software adecuado a las necesidades de este alumnado; garantizando la disponibilidad de tecnologías de ayuda a la comunicación aumentativa para los alumnos que lo precisen; fomentando el diseño accesible en la elaboración de recursos (tanto comunes como específicos) multimedia y servicios de red e Internet; e impulsando la formación y la creación de grupos de trabajo, seminarios y proyectos de innovación e investigación educativa cuyas líneas de acción se centren en la utilización y/o el análisis, catalogación y evaluación de las TIC en la atención a la diversidad. (Soto y Fernández, 2007).

Un elemento importante que se ha incorporado recientemente a la organización del sistema educativo actual y que va a favorecer la implantación de las TIC es el referido a las “competencias básicas” como un elemento del currículo escolar. Una de las ocho competencias básicas que establece la normativa, es la de tratamiento de la información y competencia digital. Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse. Esta incorporación va a hacer imprescindible la integración de las TIC en el currículum. En este sentido consideramos que el uso de TIC en los centros de Educación Especial no puede ser un plan aparte sino una integración lógica del **proyecto de centro**.

Por otro lado, los Centros específicos de Educación Especial deberían **convertirse en “centros de recursos tecnológicos”** abiertos a toda la Comunidad Educativa con el objetivo de que la experiencia acumulada por los profesionales y los materiales existentes en los Centros de Educación Especial, puedan ser conocidos y utilizados para la atención de alumnos con necesidades especiales escolarizados en los centros ordinarios al tiempo que se presta una labor impagable de apoyo y asesoramiento a profesorado especialista en centros ordinarios que a día de hoy, en muchos casos, se sienten aislados y desconectados. También sería de interés en este campo la creación de **Centros de Recursos y Tecnologías de Ayuda**. Su función sería servir de apoyo y asesoramiento a toda la

Comunidad Educativa, con la finalidad de ayudar en la mejora de la calidad de la respuesta educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, a través de la Integración Curricular de las Nuevas Tecnologías. Proponemos También la creación de un nuevo perfil de profesor para los centros de Educación Especial, la del **especialista en Educación Especial y TIC** que ejerza de dinamizador y propulsor de las TIC en dichos centros.

Conscientes de que las barreras más importantes de acceso a la Sociedad de la Información son la económica y la cultural, deberían articularse medidas para facilitar que las familias de personas con discapacidad **podieran adquirir nuevas tecnologías (ayudas y subvenciones) y formación** para su uso, pero no como una función social al margen de la escuela, sino como una extensión directa de sus actividades. Parece evidente que la solución a las brechas digitales no está exclusivamente en incorporar tecnologías, por muy adaptadas y cercanas que las mismas estén a los sujetos, sino también porque los sujetos hayan recibido una formación, alfabetización digital, que los capacite para obtener de las mismas el máximo provecho.

Respecto a la formación de los futuros docentes de Educación (fundamentalmente para recursos personales docentes especializados como los/las maestros/as de pedagogía terapéutica (PT) y maestros/as de audición y lenguaje (AL)) es imprescindible incluir contenidos acerca de software educativo para las diversidad, evaluación y selección de software que cumpla los criterios de “Diseño para todos”, tecnologías de ayuda de acceso al ordenador, pautas de accesibilidad en el diseño de páginas Web, y estrategias metodológicas del uso de las TIC por el alumnado con NEE. Es por ello que **consideramos imprescindible la formación del profesorado en la evaluación y selección de tecnologías de ayuda y en la valoración de los procesos de intervención con tecnologías.**

Por otro lado, es necesario que se produzca una **cooperación más sistemática entre los diferentes grupos de profesionales y entre profesionales y padres de alumnos con NEE**, encaminándose hacia el desarrollo de redes regionales y nacionales de implicados en la atención a la diversidad que utilizan las nuevas tecnologías como ayuda. En este sentido **Proponemos la difusión de plataformas como innova o ning** que sirvan para abrir espacios de comunicación entre los profesionales de la Educación Especial, intercambio de experiencias, documentos, y buenas prácticas en materia de TIC y diversidad.

Proponemos también **la asunción, aplicación y promoción de los estándares y directrices del “Diseño para todos”**. El diseño universal y la accesibilidad desempeñan un papel clave en la promoción de los derechos humanos y de las libertades fundamentales y, por lo tanto, se debe incluir en todos los niveles de los programas de educación y de formación de todas las actividades relacionadas con el entorno de la construcción y el diseño. El Real Decreto 1494/2007, de 12 de noviembre, por el que se aprueba el

Reglamento sobre las condiciones básicas para el acceso de las personas con discapacidad a las tecnologías, productos y servicios relacionados con la sociedad de la información y medios de comunicación social, especifica que, en relación a la accesibilidad web, los «criterios de accesibilidad aplicables a las páginas de Internet son los que se recogen, a nivel internacional, en la Iniciativa de Accesibilidad a la Web (Web Accessibility Initiative 37) del Consorcio Mundial de la Web (World Wide Web Consortium 38), que los ha determinado en forma de pautas comúnmente aceptadas en todas las esferas de internet, como las especificaciones de referencia cuando se trata de hacer que las páginas de Internet sean accesibles a las personas con discapacidad.

Por último, la LOE señala al respecto que “las Administraciones educativas promoverán programas para adecuar las condiciones (...) tecnológicas de los centros y los dotarán de los recursos materiales y de acceso al currículo adecuados a las necesidades del alumnado que escolariza, especialmente en el caso de personas con discapacidad, de modo que no se conviertan en factor de discriminación y garanticen una atención inclusiva y universalmente accesible a todos los alumnos” (cap. 111). Esto supone un salto cualitativo en tanto que es la primera ley de carácter educativo que promueve la accesibilidad a las tecnologías en los centros educativos.

Consideramos de interés que las Administraciones Públicas **apoyen, difundan y ayuden a la implantación en los centros de Educación Especial** y en las aulas de E.E de los centros, de las “**tecnologías emergentes**”. En relación al acceso al ordenador, cabe destacar los nuevos sistemas a través del reconocimiento de los impulsos cerebrales. Estos sistemas captan las señales del cerebro y extraen de ellas la información que contengan a través de la toma de encefalogramas de la actividad de la corteza cerebral. En esta línea, otras investigaciones están desarrollando sistemas para convertir las señales cerebrales en frases digitalizadas y escritura. Otra de las alternativas emergentes en la interacción usuario-computadora es la que se realiza a través de webcam. La interacción se hace gracias al uso de una cámara tipo webcam USB estándar que reconoce el movimiento de la cara u otro objeto. El desarrollo de la tecnología ha permitido la generación de nuevas experiencias educativas en plataformas y herramientas como las PDA, telefonía móvil, Tablet- PC, o las PDI (Pizarras Digitales Interactivas) cuya inserción en el aula están despertando mucho interés y aceptación, especialmente entre los más pequeños. (F. J. Soto, 2007). Por otro lado, el diseño de herramientas que ayudan al profesorado no informático a generar materiales multimedia con excelentes resultados: comprensibles, fáciles de aprender, simples de aplicar y estimuladores de la creatividad; contribuirá sin duda, a un elemento esencial en relación con la aplicación de la tecnología al ámbito de la discapacidad, esto es, el componente de individualización del sistema ayuda-usuario.

Otra tendencia, que se está haciendo patente en los últimos tiempos, es el **diseño de productos multimedia en formato web**, es decir, programas que se distribuyen y ejecu-

tan desde Internet. Las ventajas son notorias e implican la potenciación de instalaciones de banda ancha para el acceso a internet en los centros educativos. En este sentido proponemos la **creación y difusión de un repositorio** de aplicaciones y recursos accesible para todos los profesionales de la Educación Especial. Los profesionales podrían subir las actividades o recursos que ellos vayan creando y descargar las que otros usuarios hayan aportado. Todos los recursos estarían adecuadamente catalogados y etiquetados para un mejor acceso a los mismos.

Resaltar, por otro lado, el enorme potencial de las herramientas que se agrupan bajo el paraguas del **Web 2.0**, tales como las “Weblog” o cuadernos de bitácora, “webquest”, “wikis” y CMS (Gestores de contenidos), escritorios virtuales, sindicación de contenidos, etc. que hacen posible la aparición de un nuevo modelo emergente con metodologías más *colaborativas, flexibles y participativas*; que *ponen al alcance de todos y todas la edición y publicación de contenidos sin necesidad de grandes conocimientos técnicos* (F. J. Soto, 2007).

Los nuevos conceptos y paradigmas y la llamada convergencia tecnológica, potencian los modelos de procesos frente a lo clínico, pues la cantidad y calidad de los aprendizajes del alumno con necesidades educativas especiales no pueden ser atribuidas únicamente a sus características individuales sino a las acciones con su entorno. En este contexto, “las TIC pueden ser un motor para que los nuevos modelos pedagógicos sean más **interaccionistas** (Sánchez Montoya, 2006).

3.2. Recursos didácticos específicas para la atención al alumnado con discapacidad auditiva

La discapacidad auditiva dificulta el desarrollo del lenguaje oral y, como consecuencia, el del lenguaje escrito y puede tener consecuencias negativas en el desarrollo cognitivo, personal y social de la persona. Los contextos de enseñanza-aprendizaje son una barrera para estos alumnos en cuanto que la comunicación, la información, la enseñanza, la interacción y la participación en las aulas se basan principalmente en el lenguaje oral y escrito. Actualmente, medidas sanitarias y de intervención especializada y educativa han reducido considerablemente las graves implicaciones de una discapacidad auditiva como consecuencia de actuaciones tempranas en la edad de 0 a 3 años como son la detección, la funcionalidad de las ayudas protésicas, la intervención logopédica y educativa y el ascensoramiento y ayuda al contexto familiar. Todas estas medidas están dirigidas a posibilitar en los alumnos con discapacidad auditiva un desarrollo funcional de la audición y del lenguaje oral, aunque como es sabido nunca se llega a un funcionamiento de total normalidad. Ante esta situación de mejora en la intervención temprana, se da en la actualidad otras situaciones de acceso excesivamente tardío a las ayudas sanitarias, protésicas y educativas. Por otra parte, situaciones de desventaja social limitan la dedicación que

requieren estos alumnos por parte del contexto familiar así como el acceso rápido y adecuado a las ayudas y servicios que diferentes entidades del gobierno, del movimiento asociativo o del voluntariado tiene articulados. En otros casos, la situación se ve más agravada en cuando que no se comparte la lengua.

Medidas organizativas:

Las medidas organizativas están dirigidas a posibilitar una atención adecuada a los alumnos con NEE en el contexto más normalizado y cercano posibles a su domicilio, y facilitar la inclusión educativa en sus aulas. Las medidas organizativas que se articulan para atender a las necesidades educativas especiales son:

- El centro de recursos con las funciones de complementar a los centros en la respuesta educativa a los alumnos con NEE, crear recursos materiales, orientar y participar en la formación del profesorado y colaborar con la administración en aspectos de normativización de la educación especial.
- Los centros de integración preferente y agrupamientos de alumnos sordos en zonas rurales.
- Los planes de atención a la diversidad que cada centro elabora en función de las necesidades que presentan sus alumnos.
- La flexibilización de los agrupamientos por nivel o ciclo.
- La participación de dos profesores en el aula.
- El establecimiento de tiempos para la coordinación entre el profesorado especialista y el tutor con el fin de tomar decisiones sobre las programaciones a corto plazo.

Medidas de formación y asesoramiento:

A partir del conocimiento y la toma de conciencia de las implicaciones de la discapacidad auditiva en cada alumno y de las necesidades educativas a las que dar respuesta, se podrá adecuar la comunicación y los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas y dar participación a todos los alumnos. Entre las medidas de formación y asesoramiento que se llevan a cabo están:

- La ayuda de los equipos específicos en los centros que escolarizan alumnado con discapacidad auditiva: trabajo continuado con el profesorado, con las familias y con los alumnos.
- Los cursos de formación que se propone y se participa. En estos momentos, cada curso se organiza:
 - Cursos para el conocimiento de signos para el uso como sistema aumentativo de comunicación.
 - Jornadas informativas al profesorado que van a tener a alumnos sordos, sobre la discapacidad auditiva.

- El empleo de plataformas a través de la red para la comunicación entre los maestros de Audición y Lenguaje de los centros públicos.
- La difusión de material didáctico a través de la WEB.
- La charla informativa a los compañeros del alumno/a con discapacidad auditiva con la finalidad de ajustar estrategias de comunicación y ayudar en la integración social.
- Las campañas de sensibilización en los centros sobre las diferentes discapacidades.

Recursos personales:

Son los responsables directos de la educación. Se requiere recursos personales suficientes y con formación adecuada.

- Cada vez se van introduciendo perfiles profesionales nuevos para atender a las necesidades de determinados alumnos sordos. Además de los profesores especialistas y de los intérpretes en lengua de signos (L.S.), se está incorporando actualmente profesores especialistas (maestros/as de audición y lenguaje (A.L.)/ pedagogía terapéutica (P.T.) con conocimiento en la Lengua de Signos para atender a los alumnos sordos que acceden al currículo a través de esta lengua.
- Dotación suficiente de recursos personales en los centros de integración preferente y en aquellos en los que se agrupan alumnado con discapacidad auditiva con la finalidad de atender a los alumnos tanto fuera como dentro de las aulas y posibilitar diferentes modelos lingüísticos de comunicación y enseñanza.

Recursos técnicos:

Se trata de tecnología dirigida a la eliminación de las barreras de acceso a la información oral y a facilitar el desarrollo de la audición y del lenguaje.

- Cada vez hay una mayor presencia de emisoras de F.M. destinadas a alumnos con discapacidad auditiva al haber un mayor porcentaje que consiguen una audición funcional a través de audífonos o del implante.
- Además del préstamo de estas emisoras, es pertinente proceder a la renovación periódica de los citados equipos.
- Así mismo se dota a los centros de aparatos de amplificación auditiva para los alumnos que lo requieren.

Recursos didácticos:

Se considera el uso de estrategias metodológicas y de materiales con la finalidad de eliminar barreras de acceso al aprendizaje y a la participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El recurso didáctico principal es el profesor además del uso de materiales que facilita su labor didáctica. Actualmente se lleva a cabo:

- Un mayor conocimiento y uso de sistemas de apoyo a la comunicación oral y de estrategias que facilitan el desarrollo del lenguaje oral en el contexto natural de aula.
- La elaboración de materiales por parte de los equipos del CREENA con la finalidad de ayudar en el planteamiento curricular, en la comunicación, y en el uso de estrategias metodológicas de soporte visual o manipulativo.
- La elaboración de material didáctico para los alumnos sordos con grave retraso del lenguaje oral: vocabulario y cuentos con apoyo de imagen, signo, pictograma y palabra.
- La adaptación o la elaboración de material escrito para los alumnos con una limitada competencia lingüística.
- El uso de vídeos subtitrulados.

Medidas de mejora en la atención a los alumnos y sus familias:

Los niños con discapacidad auditiva y sus familias deben acudir a diferentes servicios, por lo que es de vital importancia que todos los implicados en su atención coordinemos información y actuaciones, por esta razón, se establece con carácter bimensual una reunión entre Sanidad, Centro Implantador, Asuntos Sociales y Educación.

En la educación de los alumnos con discapacidad auditiva están implicados las familias, los profesionales de la educación y las personas con discapacidad. El deseo de todos es el de mejorar y avanzar en la calidad educativa, por esta razón se establece a lo largo del curso académico reuniones entre la Asociación de Padres y Madres (FIAPAS), y la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) y Educación con la finalidad de intercambiar información y recoger propuestas de mejora de la atención educativa.

Cada vez más, los alumnos con discapacidad auditiva llegan a estudios superiores y al acceso a otros idiomas, por esta razón, el equipo del CREENA informa y asesora tanto a las Universidades como a las Escuelas Oficiales de Idiomas para que también adopten medidas de acceso a la información y al aprendizaje.

Propuestas de mejora en atención de los alumnos con NEE asociadas a condiciones personales de discapacidad auditiva:

Legislación:

- Normativizar actuaciones, algunas de las cuales se llevan ya a cabo:
 - Apoyo en 2º ciclo de secundaria obligatoria.
 - Apoyo en educación secundaria postobligatoria.
 - Adaptación significativa en el área de inglés para algunos alumnos sordos de educación postobligatoria.

- Adaptaciones en pruebas de acceso a Ciclos Formativos y a la Selectividad.
- Adaptaciones en pruebas de idiomas.
- Introducir en las normativas autonómicas las implicaciones de la Ley de reconocimiento de la lengua de signos y de los medios de apoyo a la comunicación oral (Ley 27/2007).

Medidas organizativas:

- Introducir en los centros medidas que velen por el cumplimiento, seguimiento y valoración de las orientaciones y actuaciones que se derivan de los planes de atención a la diversidad y del asesoramiento específico a alumnos con una determinada discapacidad.
- Establecer en los centros personas que se responsabilicen del seguimiento y bienestar del alumno en los ámbitos del aprendizaje, la participación y la integración social.
- Establecer tiempos fijos en los horarios del profesorado para la coordinación y la elaboración y adaptación de materiales.
- Crear en los centros aulas de recursos didácticos que se utilizan con los alumnos con discapacidad.

Medidas de formación:

- Coordinar los equipos específicos o centros de recursos de las diferentes autonomías.
- Encuentro entre profesionales de modelos bilingües para analizar diferentes propuestas organizativas y didácticas a llevar a cabo con alumnos con discapacidad y trastornos del lenguaje.
- Organizar planes de actualización y formación del profesorado que actualmente interviene con el alumnado con discapacidad auditiva en lo relativo a sistemas de apoyo a la comunicación oral y lengua de signos.
- Introducir en los planes de formación de los centros preferentes o con agrupaciones, actualización continua en la atención a la discapacidad auditiva.
- Crear en la red plataformas para el contacto y el intercambio de información y de materiales entre el profesorado que atiende a alumnado con discapacidad auditiva.
- Posibilitar licencias y permisos retribuidos para la formación, investigación y elaboración de materiales.
- Crear planes de investigación y análisis de las prácticas educativas que se llevan a cabo en las aulas, en colaboración con las Universidades.
- Actualizar la formación en las escuelas de magisterio.

Recursos personales:

- Acordar perfiles lingüísticos en lengua de signos de acuerdo con la diversidad del alumnado con discapacidad auditiva.

- Acordar el perfil profesional del docente que imparta la L. S. como asignatura.
- Introducir el audioprotesista en los equipos específicos.
- Plantear la figura de co-tutor en las aulas para facilitar la inclusión de los alumnos con discapacidad auditiva.

Recursos técnicos:

- Preparación de los edificios nuevos con la finalidad de evitar problemas de reverberación y ruidos de fondo y paliar la situación de los actuales.
- Renovación de las emisoras de F.M.
- Investigación desde las universidades para crear y adaptar recursos técnicos.

Recursos didácticos:

- Centralizar información sobre estrategias y recursos didácticos.
- Crear sistemas rápidos, ágiles y de fácil uso para plasmar la información de forma visual, en las aulas (pizarra digital, cañón...).
- Crear entornos informáticos rápidos y sencillos para elaborar y adaptar material para el alumnado.
- Subtitular el material audiovisual.

Colaboración con universidades o encuentros entre profesionales:

- Ayuda para crear entornos informáticos que facilite la elaboración de materiales didácticos.
- Ayuda para el aprovechamiento de las tecnologías actuales con alumnos con discapacidad.
- Ayuda en procesos de análisis de didácticas y evaluación de resultados.
- Adaptación y creación de pruebas de evaluación en cuskera.
- Investigación en bilingüismo, discapacidad y trastornos en el desarrollo del lenguaje.

Otras actuaciones:

- Colaborar con las Asociaciones en encuentros o escuelas de padres.
- Colaborar con las Asociaciones en encuentros entre alumnos con discapacidad auditiva especialmente de educación secundaria, con el objetivo de analizar los problemas que encuentran en las aulas y ofrecer soluciones.

3.3. Recursos didácticos específicos para la atención del alumnado con discapacidad psíquica

La previsión y anticipación, a partir de la evaluación psicopedagógica que debe realizar el orientador/a ante la escolarización del alumnado de necesidades educativas especiales acerca del tipo y grado de las adaptaciones, condiciones y ayudas que va a requerir, es lo que determinará la propuesta de modalidad de escolarización, aspecto básico en todo tipo de NEE pero fundamentales en las generadas asociadas a condiciones personales de discapacidad psíquica. Hay dos modalidades de escolarización que en Navarra contemplan distintas opciones organizativas, y que responden a diferentes grados de adaptación del currículo en función del tipo y grado de ayuda que precise cada alumno o alumna. Estas modalidades son las de centro ordinario y centro específico de Educación Especial.

Medidas Organizativas:

Opciones organizativas en Centro Ordinario

Con carácter general, se propondrá la escolarización en centro ordinario cuando las necesidades educativas especiales del alumnado puedan ser atendidas con los recursos con los que cuentan los centros escolares: orientador/a, profesorado ordinario, especialistas en pedagogía terapéutica, red sectorial de maestros/as de audición y lenguaje, cuidadores y apoyos externos del CREENA. Dentro de la modalidad de centro ordinario, con el objeto de conseguir un mayor ajuste pedagógico para el alumnado con necesidades educativas especiales se han diseñado diferentes opciones organizativas. Para la inclusión de un alumno o alumna con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad psíquica (retraso mental o trastornos generalizados del desarrollo) en cualquiera de estas opciones organizativas en nuestra comunidad, es necesaria la confirmación del consejo orientador de los equipos específicos del CREENA.

a) Unidades de transición / Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD):

Son agrupamientos dirigidos a alumnado que presenta necesidades educativas especiales asociadas a trastornos generalizados del desarrollo y/o trastornos graves de la comunicación y a retrasos mentales moderados con problemática asociada, con edades correspondientes a Educación Infantil o Educación Primaria. Es alumnado que puede beneficiarse de una situación de integración en un contexto ordinario, pero al mismo tiempo precisa un ambiente muy estructurado. Los grupos están formados por 3 - 5 alumnos y alumnas, a cargo de un maestro/a de PT que cumple la función de tutor/a. También, si procede, pueden contar con un cuidador o cuidadora. Para cada uno de los alumnos se asigna un grupo ordinario de referencia en el que se desarrollan actividades

dirigidas prioritariamente a la consecución de objetivos de integración social. Los criterios para determinar la incorporación de un alumno o alumna a esta medida organizativa hacen referencia a dos variables:

- Nivel de competencia curricular.
- Habilidades Adaptativas.

Estas unidades permiten diseñar ambientes muy estructurados, en el que se tiene en cuenta la organización espacio-temporal (organización por rincones, rutinas...); utilización de soportes visuales que faciliten la comprensión y anticipación de situaciones; utilización de sistemas de comunicación aumentativa; enfoque comunicativo de las conductas. Algunas de las metodologías específicas que se tienen en cuenta son la metodología TEACCH, el sistema de comunicación total-habla signada de B. Schaeffer, sistemas de comunicación por intercambio de imágenes (PECS)...

b) Unidades de Currículo Específico (UCE):

Esta opción organizativa acoge al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica con déficit intelectual ligero o medio que haya estado escolarizado en centros ordinarios durante la etapa de Educación Primaria continuando su formación en la Enseñanza Básica, según sus peculiaridades y características en centros de Educación Secundaria. El objetivo que estas pretenden es proporcionar, por un lado, un currículum adaptado a sus necesidades y, por otro, posibilitar la integración en áreas o actividades curriculares con el grupo de referencia y en las actividades generales del centro. El currículum específico organizado en cinco ámbitos: lógico-matemático, de la comunicación, socio-natural, psicomotor y artístico-tecnológico.

c) Programas de Cualificación Profesional Inicial Especial (PCPIE):

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial Especial tienen como finalidad contribuir al desarrollo personal y a la adquisición de las competencias necesarias que permitan la inserción sociolaboral del alumnado, posibilitar la obtención de la titulación de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, facilitar el acceso a la educación y la formación a lo largo de la vida y estimular el ejercicio satisfactorio de la ciudadanía.

Opciones organizativas en Centro Específico de Educación Especial

La LOE en su artículo 74 establece que la escolarización del alumnado en unidades o centros de Educación Especial sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

a) Aula Alternativa a Centro de Educación Especial en zona rural:

Son aulas que están ubicadas en centros ordinarios de educación infantil y primaria. Dirigidas a niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica que precisan de adaptaciones, en grado extremo, en todos los componentes del currículo y apoyos permanentes y generalizados. Están sectorizadas en función de las necesidades que se presentan en las zonas en cuya proximidad no haya un centro de Educación Especial. El objetivo de estas aulas es atender al alumnado desde el punto de vista educativo, a la vez que procurar no desarraigarlos de su entorno habitual a temprana edad y eliminar las incomodidades que ocasiona el transporte diario de largo recorrido.

b) Programa de escolarización combinada:

Propuesta organizativa que permite al alumnado escolarizado en centros de educación especial, compartir una parte de su horario escolar en un centro ordinario, con el objetivo de lograr una mayor interacción e inserción social. Esta opción organizativa se planteará preferentemente en las etapas de educación infantil y primaria y con un programa conjunto de intervención de los dos centros, revisable anualmente siempre que la medida facilite el desarrollo objetivos de integración social.

c) Programa de Cualificación Profesional Inicial Especial (PCPIE):

Constituye la formación preprofesional del alumnado escolarizado en centros de educación especial.

d) Programas de Tránsito a la Vida Adulta, ubicados en centros de educación especial:

Dirigidos a alumnos que presentan condiciones personales de déficit grave y permanente asociadas a deficiencia mental severa y plurideficiencias, que tengan cumplidos los 16 años y que hayan cursado la enseñanza básica en un centro de educación especial, con adaptaciones muy significativas del currículum.

Recursos didácticos:

Es muy interesante destacar la necesidad fundamental de adaptación de materiales, así como la elaboración de materiales personalizados, tales como agendas, libros personales, libros de texturas, cuentos adaptados con pictogramas, adaptaciones metodológicas para acceder a la lectoescritura, etc. Otra consideración importante es el estilo de aprendizaje de este alumnado, que implica la necesidad de adaptar el estilo de enseñanza del profesor a sus características. Por ejemplo, en los trastornos del desarrollo se tiene en cuenta que lo que otros niños aprenden de forma espontánea, a estos niños hay que enseñarse-

lo, y hay que graduar las ayudas, planificando la enseñanza a nivel individual y posteriormente en pequeño y gran grupo para facilitar los procesos de generalización. También hay que tener en cuenta criterios de funcionalidad, aprendizaje en contextos naturales, aprendizaje sin error y manejo de estrategias de autocontrol y autorregulación. Considerando el uso de las TIC en el currículo oficial de las diferentes etapas, conviene no perder de vista las múltiples aplicaciones que puede tener para el alumnado con discapacidad psíquica, tanto en lo que supone como recurso de acceso a los aprendizajes como medio facilitador de la comunicación. En esta línea existen diferentes herramientas informáticas a las que se puede acceder a través de internet (por ejemplo, aumentativa.net, el programa plaphons, etc.) como otros comercializados.

Recursos personales:

- Orientador/a: coordina la evaluación psicopedagógica y colabora en la planificación de actividades de integración.
- Profesor/a de Pedagogía Terapéutica (PT): diseña el programa, imparte docencia y tutoriza al alumnado de las Unidades de Currículo Específico (UCE) y Programas de Iniciación Profesional Especial (PIPE)/ Programas de Cualificación Profesional Inicial Especial (PCPIE) y coordina los espacios de integración en actividades normalizadas.
- Departamentos didácticos: facilitan la integración en áreas, materias y actividades.
- Profesores de área: planifican y preparan, conjuntamente con el Departamento de Orientación, las actividades y adaptaciones curriculares de área correspondientes.
- Profesor/a técnico de Formación Profesional: Desarrollan los módulos profesionales en PCPIE.

Propuestas de mejora en atención de los alumnos con NEE asociadas a condiciones personales de discapacidad psíquica:

Legislación:

- Normativizar opciones organizativas para la adecuada gestión y atención de opciones organizativas tales como las Unidades de Transición/TGD. En este momento el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra elabora una Orden Foral recogiendo este aspecto entre todos los relativos a la Atención a la Diversidad.

Medidas organizativas:

- Existen dificultades para establecer tiempos suficientes de coordinación. P.ej. en Educación Primaria existe estipulada una reunión semanal de la Unidad de Apoyo Educativo para tratar todos los casos del centro. Otra dificultad es que no siempre es

posible que estén presentes todos los profesionales que atienden a los niños, especialmente los/las cuidadores/as.

- Necesidad de una cierta estabilidad del profesorado, especialmente en los casos más graves, articulando medidas por parte de la Administración.

Medidas de formación y actualización de los profesionales de la educación:

- Necesidad de definir las funciones de los diferentes profesionales en relación con el programa individual del alumno, especialmente cuando intervienen recursos extraordinarios como el/la cuidador/a, teniendo en cuenta la necesidad de proporcionar las ayudas necesarias, sin crear excesivas dependencias e ir planificando estrategias que permitan ir retirando progresivamente las ayudas.
- Reconocer el papel educativo de los cuidadores a nivel administrativo.
- Tomar conciencia del papel fundamental de la figura del/la tutor/a. Cuando hay muchos recursos, existe riesgo de delegar la atención del alumnado con discapacidad en estos recursos en lugar de coordinar y optimizar los mismos.
- Establecer recursos en función de las necesidades de los alumnos, no sólo en función de las etiquetas.
- Necesidad de llevar a cabo procesos de sensibilización, puesto que las actitudes personales de los profesionales, junto con los aspectos técnicos son claves en el proceso de intervención con el alumnado.

Otras actuaciones:

- Con la generalización de los centros bilingües resulta necesario pensar en estrategias organizativas y metodológicas que faciliten la integración de este alumnado con NEE en estos centros.
- Respuesta Educativa al Alumnado con Grave Discapacidad Psíquica: Retraso Mental Profundo/Pluridiscapacidad. Concebir toda la atención que reciben como “EDUCATIVA”. Entre los recursos materiales no podremos dejar de citar las Aulas Multisensoriales como recurso de primer orden para el ajuste de respuesta educativa a la población citada.
- Mayor permanencia y continuidad en el sistema educativo de todos los alumnos con NEE para favorecer la **función compensadora del sistema educativo** para el tránsito al mundo laboral. Aumento de la duración de los Programas de Cualificación Profesional Inicial Especial.

3.4. Recursos didácticos específicos para la atención al alumnado con discapacidad visual

Se considera al **entorno educativo ordinario** como el más adecuado para que el

alumno con discapacidad visual adquiera los conocimientos académicos, se desarrolle como persona y organice su salida profesional acorde con sus intereses y limitaciones.

La modalidad de escolarización, siempre que la discapacidad visual no vaya unida a otra, es inclusión en centro ordinario. Por ello es necesario que los éstos cuenten con los recursos humanos y materiales que a continuación se detallan.

Recursos Personales:

El alumno con discapacidad visual desde el inicio de su escolarización y a lo largo de las diferentes etapas educativas requiere de la atención de distintos profesionales. Para contribuir al éxito educativo de estos alumnos es necesaria la intervención del **Equipo Específico de Visuales del CREENA**. Este Equipo lo componen técnicos especialistas con diferentes perfiles profesionales, que asumen la atención en áreas específicas de la deficiencia visual. En la Comunidad Foral de Navarra lo constituyen los siguientes perfiles:

- Un Orientador/a coordinador Módulo.
- Cuatro Profesores Especialistas, con pedagogía terapéutica, uno de ellos con perfil en euskera.
- Una Técnico en Rehabilitación.
- Una Técnico en Tiflotecnología y Braille.
- Una Trabajadora Social.

El Equipo de Visuales acude con una **regularidad presencial** al centro escolar pudiendo, en función de las necesidades del caso, atender de manera directa o indirecta al alumno y al equipo docente. Por otra parte este alumnado requiere de la permanente atención y seguimiento de diferentes profesionales de los centros. Una figura relevante en la atención al alumno discapacitado visual es el/la **Tutor/a**, como profesional que adapta su metodología para poder incluirlo en las actividades ordinarias que se programen. Durante la etapa de infantil se incorpora la figura de **Cuidador/a** para alumnos ciegos para apoyo en las áreas de Orientación-Movilidad y Habilidades de la Vida Diaria. En algunos casos también en esta etapa, colabora el/la **Profesor/a de Pedagogía Terapéutica** para apoyo al currículo, dentro del aula ordinaria. En las etapas de Primaria y Secundaria, es necesario contar con la colaboración en el apoyo del Profesor de Pedagogía Terapéutica, de manera continua. Al margen de todos estos recursos humanos, el alumno o alumna que presenta discapacidad visual también cuenta con la ayuda de los **Orientadores** de los centros como coordinadores de la atención que está recibiendo y como canalizadores de nuevas solicitudes de colaboración que puedan surgir.

Recursos Didácticos y Técnicos:

- Recursos didácticos: Mesa atril y flexo, Estanterías para el material en braille, Máquina Perkins, Ayudas ópticas: lupas, telescopios, Lupa TV, Calculadoras parlantes, Caja aritmética, Estuche de dibujo, Regletas de prescritura, Cartillas Braille.
- Materiales adaptados: Todo el material ordinario que el alumno necesite utilizar deberá estar transcrito al braille o adaptado, en base a su resto de visión. Libros de texto y materiales que los profesores soliciten adaptados y transcritos, Macrotipos (ampliaciones), Cuadernos pautados, Material en relieve, Cuentos adaptados, Libros en braille, Material en soporte sonoro.
- Ayudas Técnicas: Reproductor digital, Lupa ordenador, Lupa TV, Lupa digital, Radio lupa, Monitores 21", Monitores TFT 17" y 19, Braille'n speak, Braille lite 18, Unidad de disco, Impresora braille, Scanner y OCR, Línea braille.
- Software: Zoon Text, Magic, Condiciones de accesibilidad (Windows), Cursores grandes (Windows), Jaws (ONCE), Quick braille (ONCE), Programas de estimulación visual...
- Es imprescindible que el alumno con esta discapacidad cuente en el centro con su puesto de estudio adaptado, y que el Profesor de Pedagogía Terapéutica y el Equipo Específico de Visuales del CREENA, dispongan de un espacio de trabajo común donde poder adaptar y transcribir todo el material adaptado.

Recursos Metodológicos:

En todo momento deben evitarse actitudes de sobreprotección o de tipo paternalista que llevan a considerar al alumno ciego como más infantil o carente de opinión, decisión o preferencias. Será imprescindible plantear actividades de manera que la pluralidad sensorial en el acercamiento a la realidad, sea algo habitual y ordinario. Se desarrollarán básicamente los sentidos de tacto y oído, así como las actitudes que favorezcan el orden y la correcta utilización de los materiales. Se procurará emplear una metodología verbalista clara y precisa. Cualquier explicación que implique la utilización de pizarra debe ser descrita de forma oral por el profesor. Se potenciará el trabajo por parejas y cooperativo. Programar actividades para enfatizar las estrategias del intercambio comunicativo. Las clases deberán ser lo más activas posibles, de forma que el alumno participe y le llegue el máximo de información, desarrollando así su motivación por el aprendizaje. Se deberá potenciar la investigación, la observación y la experimentación. En cualquier actividad se procurará que el alumno ciego adquiera en primer lugar un conocimiento global de lo que se va a hacer, posteriormente pasar a un análisis del proceso y por último aca-

bar con una síntesis de lo tratado. Se debe respetar el ritmo de trabajo del alumno que es más lento que el de sus compañeros, se hace necesario por tanto contemplar estas medidas:

- Darle más tiempo e indicaciones para la búsqueda en el libro, indicarle el número de página, el número de ejercicio, dónde comienza éste...
- Seleccionar ejercicios que cubran el mismo objetivo pero que el nivel de complejidad en el desarrollo sea menor.
- Incrementar el tiempo para la realización de las actividades, o reducir el número de éstas (no el de contenidos a impartir), para que las desarrolle en el mismo tiempo que sus compañeros.
- Planificar y facilitar conocimientos anticipados, por ej: el vocabulario de inglés que manejará en el tema siguiente, esquemas de temas, estructura de la asignatura...

A un alumno con baja visión se le debe preguntar qué es lo que ve, su respuesta proporcionará información con respecto a las impresiones visuales que recibe, ajustando de esta manera la ayuda a sus necesidades. Se debe incitar a que mire incluso en situaciones en las que no se tenga seguridad de que pueda ver. El resto funcional de visión no disminuye por hacer un uso continuado de él. Debemos respetar el que adopte posturas poco usuales y que se acerque lo que necesite al material impreso. El uso de atril puede ser una ayuda imprescindible para mejorar esta situación. Se podrán programar exámenes orales para evaluar los aprendizajes del alumno discapacitado visual. Una medida recomendable a partir de segundo ciclo de la ESO es utilizar la posibilidad de fragmentar un curso en dos años.

Propuestas de mejora en atención de los alumnos con NEE asociadas a condiciones personales de discapacidad visual:

- Potenciar campañas de sensibilización desde la Administración, que los centros apuesten por ser entornos inclusivos. En la actualidad hay posturas y planteamientos desde equipos directivos y docentes que no asumen este punto de partida.
- Programar encuentros, formación y debates en torno a este nuevo concepto de escuela. Asimismo los Servicios de Inspección Técnica y de Servicios debería ejercer control y reconducir posturas que no se encuadren en este marco de referencia. No es posible establecer colaboraciones eficaces con los centros si no se parte de planteamientos comunes. Es necesario que los centros dispongan de los recursos necesarios (humanos y materiales) y se respeten las decisiones técnicas en referencia a las actuaciones y sesiones de apoyo acordadas con las Unidades de Apoyo / Departamentos de Orientación bien sean directas o indirectas.

- Los centros educativos deberían facilitar al máximo la intervención de equipos y profesionales especialistas. Para ello debemos partir de la idea de que la atención de los alumnos discapacitados visuales es una atención compartida.
- Insistencia concreta en la sensibilización y rigor en los centros para las entregas en plazo (meses de mayo-junio) de los materiales que se deben transcribir al braille o adaptar en soporte sonoro.
- Los centros deberían poder articular mejor los espacios horarios, pudiendo programar sin complicaciones: puestas en común, análisis de las atenciones que se dan, coordinación con agentes externos y colaboración con los Equipos Específicos.
- Otro aspecto importante es que los Asesores de los Centros de Formación de las diferentes áreas o materias incluyan en los planes de formación (a pesar de la menor prevalencia), la específica sobre deficiencia visual para el profesorado ordinario, de pedagogía terapéutica y cuidadores. En esta línea consideramos importante impulsar iniciativas que aborden las áreas de Tecnología-Plástica, Educación Física, Idiomas y otra transversal básica que es Habilidades Sociales.
- Articular en el convenio de colaboración con ONCE la manera en que los alumnos con discapacidad visual, que requieran la atención de recursos humanos (ordinarios y específicos), dispongan de los materiales adaptados en las mismas condiciones que los alumnos que son afiliados.
- Potenciar acuerdos internacionales que articulen la manera en que los alumnos extranjeros, que presentan discapacidad visual con el rango de afiliable y que aún no tienen la nacionalidad española, puedan disponer de los materiales y recursos en la misma medida que los alumnos afiliados de nacionalidad española.
- Dotar de profesionales y recursos para que se pueda adaptar materiales en no solo al castellano sino – como en el caso de Navarra – a otros idiomas oficiales con más facilidad, tanto en soporte sonoro y en braille. Las necesidades en esta Comunidad hacen necesario plantear la manera en que se incrementa el fondo bibliográfico adaptado y en producir todo aquel que el profesorado solicite.
- Establecer las medidas necesarias para que los centros y equipos puedan disponer de los equipos informáticos y técnicos necesarios para desarrollar las funciones que asumen. Hay aulas de apoyo infradotadas y profesores de pedagogía terapéutica con escasos medios técnicos para incorporar programas específicos necesarios en la atención del alumno discapacitado visual.

- Necesidad de normativizar la permanencia del profesor de pedagogía terapéutica en el segundo ciclo de la ESO y postobligatoria. Las necesidades del alumno con discapacidad visual no desaparecen al pasar de ciclo, éstas cambian y el abordaje de la atención requiere una atención permanente de manera más indirecta. Así mismo, conviene plantearse el perfil y categoría profesional del personal cuidador.
- Establecimiento de medidas administrativas oportunas para que las editoriales adquirieran el compromiso de facilitar los textos impresos en soporte CD, con ello se facilitaría y mejoraría la posterior adaptación del material que requieren los alumnos con discapacidad visual.
- Planteamiento decidido a disminuir la brecha digital que en estos momentos se está dando. Necesidad de plantear programas desde el mismo inicio de su gestación y creación con la clara opción de utilización por alumnos ciegos. No es recomendable el uso actual, adaptar programas ya hechos para que éstos puedan servir a este tipo de alumnado.

3.5. Recursos didácticos específicos para la atención al alumnado con discapacidad motórica

Los alumnos con NEE asociadas a condiciones personales de discapacidad motora presenten unas limitaciones físicas que se manifiestan en unas necesidades educativas especiales. Esto supone que estos alumnos precisan disponer de determinadas ayudas o recursos personales, técnicas, materiales y servicios especiales para lograr los fines de la educación.

Recursos personales:

El alumnado con discapacidad motora (DM) cuenta con profesionales especialistas de Maestro de Audición y Lenguaje, Profesor de Pedagogía Terapéutica, Fisioterapeuta, Cuidador y Orientador, en estrecha colaboración con el/la tutor/a y otros profesores, compartiendo unos objetivos educativos comunes. La atención de varios profesionales supone un riesgo de dispersión de actividades y es imprescindible, para evitarlo, un trabajo en equipo bien coordinado y organizado desde la Unidad de Apoyo Educativo y/o el Departamento de Orientación. El/la profesor/a tutor/a es el/la responsable de su grupo de alumnos (por más apoyos que reciba alguno de ellos) y de establecer los canales de comunicación con la familia. En Navarra, los fisioterapeutas están adscritos al Equipo de Motóricos del CREENA. La fisioterapia se ha integrado en el sistema educativo como un apoyo no diferenciado ni paralelo, con un enfoque globalizador y habilitador, con elección de técnicas de fisioterapia que facilitan el desarrollo global del niño y su acceso al currículo, poniendo énfasis no sólo en el niño sino en el entorno. Además, se facilita así

la coordinación interprofesional con el resto de los Equipos del CREENA, sobre todo en los casos de alumnos con pluridiscapacidad. Nuestra realidad es la existencia de un Acuerdo entre los Departamentos de Educación y Salud del Gobierno de Navarra que garantiza la valoración y seguimiento del alumnado con DM escolarizado en niveles no universitarios. Son los/las médicos rehabilitadores quienes determinan la atención directa de fisioterapia pautando el número de sesiones de rehabilitación. Además de los/las fisioterapeutas, la presencia de otros perfiles profesionales en la composición del Equipo (orientador/a y profesor/a con doble perfil de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje) enriquece sus intervenciones en la respuesta a las NEE del alumno con DM.

El Equipo cuenta también, con el recurso de monitor/a de piscina. El/la alumno/a con Discapacidad Motora puede ser usuario del Servicio de piscina del CREENA, como actividad extraescolar, cuando su discapacidad le impide o dificulta el acceso a un servicio de piscina “normalizada”. Para el adecuado uso de dicho servicio es preciso coordinar actuaciones entre el Monitor de piscina y los fisioterapeutas. El recurso de cuidador/a, como ayuda directa y continuada, debe plantearse cuando el escolar no tenga oportunidad de moverse por el aula y controlar su entorno, una vez realizadas las modificaciones del espacio y materiales necesarias y asignadas las ayudas técnicas precisas. Es un recurso extraordinario de carácter anual, que se concede a los centros una vez valorada su necesidad conjuntamente entre el orientador del centro y el equipo de Motóricos. El Maestro de Audición y Lenguaje interviene en las etapas de Educación Infantil y Primaria, con el alumnado que tiene dificultad de habla y necesidad de un Sistema Alternativo y Aumentativo de Comunicación (SAAC). En Secundaria su función es asumida por el profesorado de Pedagogía Terapéutica, quien prioriza la atención durante el primer ciclo de la ESO. Este profesional colabora en las adaptaciones curriculares significativas y en las de acceso.

Recursos materiales:

En el centro, y una vez solucionado el transporte escolar, se orientan actuaciones como la supresión de barreras arquitectónicas (*escaleras, bordillos en aceras, accesos estrechos, peligrosos o mal diseñados que dificulten el acceso a dicho centro*) y/o la realización de diferentes adaptaciones físicas (*puertas, pasillos, escaleras, ascensor, baño, sala de fisioterapia, interruptores*). Teniendo en cuenta las características de cada alumno, el Equipo orienta y/o realiza determinadas ayudas técnicas. En ocasiones se precisa de la coordinación con el Servicio Navarro de Salud, para la prescripción de algunas de ellas. Así, para facilitar el desplazamiento se pueden utilizar sillas manuales y eléctricas, triciclos adaptados, gateadores, mulquetas, andadores, bastones...).

Para mejorar el control postural se pueden utilizar diferentes ortesis o férulas posturales, que mantienen las extremidades en posición adecuada, y prótesis, que permiten una

función. Para lograr un mejor control de la estática y la funcionalidad del alumno es preciso adaptar mesas y sillas, utilizar reposapiés, asientos pélvicos modelados, bipedestadores y diversos materiales de goma espuma que permitan realizar cambios posturales (colchonetas, rulos, cuñas...). Cuando las dificultades se centran en la manipulación y repercuten en las actividades del aula y en las de la vida diaria, se pueden usar adaptadores de lápices o engrosar útiles de la escritura. Se pueden incorporar pivotes y velcros a los materiales escolares (puzzles, piezas de construcción...) y utilizar aquéllos que ya existen el mercado. Entre las ayudas diseñadas para que la persona pueda comunicarse mejor, se distinguen unas de baja tecnología como los tableros de comunicación sobre los que se sitúan los símbolos pictográficos, principalmente el SPC, y otras de alta tecnología como los comunicadores electrónicos y los sistemas de acceso al ordenador. Es el ordenador un recurso que permite al alumno comunicarse, escribir y acceder a aprendizajes y contenidos curriculares, así como a actividades lúdicas y de ocio. Para facilitar su manejo la propuesta más normalizadora que se propone es la opción de accesibilidad del propio sistema operativo Windows (adaptar ratón, teclado, sintetizador de voz...). No obstante, cuando estas medidas no son adecuadas, al alumnado se le proporcionan las siguientes ayudas:

a) Adaptaciones en los periféricos:

- teclado: tableros de conceptos (flexiboard), simulador de teclado en
- pantalla, tablero Big Keys, cobertores de teclado...
- ratón: Joystick, Trackball, Ratón virtual (Irdato).
- pulsador: de presión, de sople, de lengua, de sonido...
- monitor: pantalla táctil...

b) Programas de Acceso al ordenador:

- de reconocimiento de voz Dragon Naturally Speaking.
- sintetizador de voz Loquendo.
- predictores de texto Predwin Preditext, Prediword.
- de barrido Cross Scanner.

Con el ordenador el alumnado trabaja contenidos curriculares mediante software específico de lectoescritura, matemáticas... dirigido al alumnado de infantil y primaria. Existe a disposición de los centros diferentes programas elaborados por el CREENA, de uso comercial (Pipo, Trampolín) y otros procedentes de la red (Ales I y II). También son propuestas en colaboración de la Unidad de Recursos Materiales y Nuevas Tecnologías del CREENA para el alumnado de ESO, actividades adaptadas para las asignaturas de Geometría (Logo y Geup) y Matemáticas, a través de las funciones para Windows (Funwin); para tareas de dibujo, gráficos y relleno (Corelxara y Paint Shop Pro). Para aquellos alumnos que pueden manejar el teclado, con adaptaciones o no, es de utilidad el inicio en el aprendizaje de mecanografía a través de software específico (Vedoque, Paula

y los fingerianos...). Con aquellos que no pueden comunicarse mediante la voz se estudia, conjuntamente con el/la alumno/a, la familia y el colegio, la conveniencia del uso de un comunicador electrónico (Light Writter, Alpha Talker, Chatbox, Delta-Talker) que les permita interactuar con las personas de su entorno. Actualmente el programa Fressa (www.lagares.org), de carácter gratuito, es el que más prestaciones ofrece ya que permite acceder al ordenador, al currículo y también puede ser utilizado como comunicador (plaphoons) para aquellos alumnos que no tienen habla o es muy ininteligible.

Recursos didácticos y metodológicos:

Como el objetivo es ofrecer la respuesta lo más normalizadora posible, es preciso que los centros tomen mayor número de ajustes en los proyectos educativos, de área y de aula. Y cuando estas medidas no fueran suficientes, se procedería a la elaboración de una Adaptación Curricular Individualizada (ACI), comenzando por modificar la evaluación y las estrategias metodológicas, para ajustar, por último, los objetivos y contenidos. Concretamente, en el área de educación física coordinan actuaciones conjuntamente el profesorado y los fisioterapeutas para avanzar hacia una mayor participación activa y efectiva del alumnado con DM, en las sesiones con especial atención a la adaptación de la metodología. (espacios, material, normas, agrupamientos, juegos y tareas adaptadas). Revisar los textos y libros escolares para adecuarlos a las posibilidades motoras del alumnado. (Etiquetas, Escaneo, programa J Clic) y procurar que las editoriales proporcionan los libros de texto en formato Informático. Para el profesorado son de gran utilidad los programas informáticos que permiten elaborar material de trabajo para el alumnado (cuentos personalizados con SPC, tableros de comunicación, textos con iconos...). Existen programas comerciales como *Comunicate In Print 2*, *Widgit* (símbolos 2000), *Board Maker*, etc. Y también, en la red hay páginas de gran interés como *Aumentativa.net* y otras de carácter gratuito como la ofrecida recientemente por la Comunidad Autónoma de Aragón (www.catedu.es/arasaac) y otras (*Lagares/Fonoll*). Enseñar previamente al alumnado, antes de iniciar un nuevo contenido de aprendizaje, a identificar el vocabulario y los nuevos conceptos; así como los signos gráficos necesarios en la ayuda técnicas para la comunicación, en el caso de ser usuario de un Sistema Alternativo y Aumentativo de Comunicación (SAAC). Es preciso seguir trabajando objetivos de autonomía personal para un mejor desenvolvimiento en las actividades de la vida diaria, aunque el currículo ordinario no lo contemple. Su enseñanza requiere plantear situaciones específicas de aprendizaje que garanticen su generalización en el entorno educativo, familiar y social. La enseñanza debe contemplar también que el alumno con discapacidad aprenda y use estrategias concretas de búsqueda de autoeficacia, de habilidades sociales y comunicativas, de elección y toma de decisiones, de asunción de riesgos, etc. Además, para responder a las necesidades afectivo-sociales de nuestro alumnado es preciso un mayor número de actuaciones, planificadas y consensuadas entre todos los miembros de la comunidad educativa, tales como:

- Planificar situaciones educativas, más allá del aula, que permitan a los escolares con y sin discapacidad compartir experiencias y fomentar relaciones interpersonales. Se trata de adecuar tiempos y espacios como recreos, salidas/excursiones, actividades complementarias (fiestas, carnavales, etc.) y servicios de comedor y transporte.
- Programar actividades de presentación de la discapacidad, de ponerse en el lugar del otro, y de cómo ayudarlo. Son actividades de sensibilización que pueden diseñarse en los planes de acción tutorial y de orientación escolar y profesional y en áreas como la Educación Física.

Medidas Organizativas:

- Centros de integración preferente (CIP). Opción organizativa, de modalidad de escolarización de centro ordinario, indicada para el alumnado con discapacidad motora (DM) grave, que necesite atención más especializada y precise de recursos personales, materiales y técnicos extraordinarios, de difícil generalización en todos los centros.

Propuestas de mejora en atención de los alumnos con NEE asociadas a condiciones personales de discapacidad motora:

- Normativizar la presencia de profesorado de pedagogía terapéutica (PT) en el 2º ciclo de ESO y en Educación Postobligatoria.
- Garantizar la dotación de los recursos personales necesarios, siendo conscientes que está aumentando el número de personas con discapacidad motora y, además, con más NEE y más complejas.
- Garantizar la estabilidad de estos profesionales y, especialmente, desarrollar acciones de discriminación positiva (“cuidar”) con los centros de difícil acceso geográfico y con menores recursos en la zona y comarca.
- Consolidar los equipos específicos con diferentes perfiles profesionales (orientador, profesor de PT, maestro de audición y lenguaje, fisioterapeuta, etc.).
- Concienciar que la presencia de varios profesionales y, especialmente, de los cuidadores no debe ir en detrimento de la ayuda que puedan prestar el resto de educadores.
- Analizar las tareas de los cuidadores y su situación laboral (nivel D) ya que es susceptible de modificación, como ocurre en otras comunidades autónomas (nivel C).

- Consolidar el acuerdo de Educación-Salud que garantice la valoración y el seguimiento del alumnado con DM por parte de los médicos rehabilitadores, así como la posibilidad de trabajar conjuntamente en temas de interés.
- Generalizar que todos los centros educativos garanticen la accesibilidad de sus diferentes espacios a todo el alumnado y concienciar a los centros que dicha accesibilidad no sólo supone la supresión de barreras arquitectónicas, sino que en ocasiones es preciso adoptar medidas sencillas de organización, tales como modificar transitoriamente la ubicación de las aulas, coordinar horarios,...
- Coordinar actuaciones entre los Departamentos de Asuntos Sociales, Educación y Salud, con el objetivo de incluir todas las ayudas económicas que se precisen para alcanzar el máximo control del entorno (comunicadores de voz, equipos informáticos...) para propiciar la igualdad con todos los ciudadanos.
- Que se contemplen en los presupuestos de los centros /administraciones partidas económicas con el objetivo de que los centros estén dotados de equipos informáticos actualizados disponibles para el profesorado especialista y en las aulas que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con NEE.
- Que se formalice la figura de un responsable informático en cada centro escolar con el objetivo de supervisar y controlar los avances informáticos, así como la abundante información que circula por la red, que puede ser interesante y significativa tanto para el alumnado como para los profesionales de la enseñanza.
- Las editoriales que suministran los libros de texto deberán estudiar la posibilidad de proporcionar fichas informatizadas.
- Los alumnos y profesores del centro escolar deberán conocer y adaptarse a las ayudas técnicas que utilizan los alumnos/as con NEEs, principalmente si estos son usuarios de un sistema de comunicación diferente Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC).
- La comunidad escolar puede ser el medio transmisor para la sensibilización de la sociedad respecto al uso de determinadas ayudas y herramientas del alumnado con discapacidad motora.
- Es preciso seguir favoreciendo oportunidades de interacción entre los escolares y promoviendo acciones de integración e inclusión social citadas.

- De igual modo que las personas con discapacidad necesitan oportunidades para aprender, los interlocutores también precisamos aprender a relacionarnos con ellos. Esto requiere acciones de información y formación de los equipos docentes en habilidades interactivas y estrategias didácticas, fomentando sentimientos de auto-eficacia, autonomía y de interacción entre el alumnado.
- Seguir concienciando a todos los miembros de la comunidad educativa que las necesidades educativas de estos alumnos no son sólo la eliminación de barreras arquitectónicas y las ayudas técnicas, por muy importantes que éstas sean, y que la presencia de un alumnado diverso es un privilegio y una oportunidad para que todos desarrollemos actitudes de flexibilidad, diálogo y respeto cuando nos encontremos con personas con características diferentes.
- En definitiva, la atención educativa debe contemplar a la persona y al entorno y complementar medidas de rehabilitación e intervención educativa con otras de carácter habilitador. Es necesario conseguir el máximo desarrollo de las capacidades, habilidades de los escolares con discapacidad y mejorar la calidad de las actuaciones didácticas y los programas educativos además de mejorar el diseño de nuestras escuelas para que ofrezcan más oportunidades de accesibilidad, educación y autodeterminación.
- La calidad de la respuesta educativa al alumnado con discapacidad motora dependerá de un trabajo en equipo de los distintos profesionales, compartiendo los mismos objetivos educativos, en sintonía con las necesidades del propio alumno y su familias.

3.5. Recursos didácticos específicos para la atención al alumnado con trastornos graves de comportamiento

A la hora de afrontar todas aquellas intervenciones y ayudas que inciden en la mejora del proceso educativo de estos alumnos, es obvio y necesario destacar que las dificultades de ajuste del comportamiento son lo más evidente de las NEE que se generan en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, puesto que obstaculizan la dinámica escolar e impide el aprendizaje. Es en este ámbito (el comportamental) el que prioriza las solicitudes de colaboración de los centros al CREENA (concretamente al módulo de conductuales) y sus actuaciones. Aunque sea lo más preocupante, los centros deben recordar que hay otros ámbitos en los que es importante intervenir. Las propuestas y recursos didácticos específicos de intervención incluyen siempre respuesta educativa a este alumnado mediante la intervención sobre tres ámbitos: afectivo-emocional y social, académico-curricular y comportamental. Es decir, la modificación de conducta no es el único eje de actuación, pues la efectividad a medio plazo exige intervenir en todos los ámbitos en los que se presentan necesidades educativas especiales.

Recursos personales:

- Unidad de Apoyo Educativo: en los centro de Educación Infantil (EI) y Educación Primaria (EP). Compuestas por el orientador/a, pedagogía terapéutica (P.T.), maestro/a de audición y lenguaje (AL), cuidador/a, tutor/a.
- Departamento de Orientación en IES: Orientador/a, el profesorado de Pedagogía Terapéutica y los profesores de ámbito.
- Comisión de Coordinación Pedagógica.
- Profesorado de Servicios a la comunidad.
- En casos excepcionales hay profesorado o cuidador asignado a un centro, con especial dedicación a un/a alumno/a específico con Trastorno Grave del Comportamiento.
- Equipo Específico de Conducta. Dos orientadores, tres profesoras de PT.

Recursos técnicos:

Recursos documentales en general... Pej.:

- Unidad de Documentación del CREENA: Existen con los descriptores “Conducta” y “comportamiento” 744 libros y 489 libros respectivamente.
- Documentos CREENA: A disposición de los centros educativos.
- Pagina web CREENA www.pnte.cfnavarra.es/creena: Documentos técnicos sobre conducta.
- Material Guía CREENA: “Comportamiento Desadaptado y Respuesta Educativa en Secundaria” editado por el CREENA, disponible en la web.
- Recursos digitales: Webs de interés.

Medidas de Formación y asesoramiento:

Itinerarios educativos formativos para profesionales y familias.

Recursos metodológicos:

Cuando se manifiestan necesidades educativas especiales, el/la alumno/a es atendido/a en cuanto a los recursos personales, además de por los anteriormente citados recursos ordinarios, por los recursos personales docentes considerados especializados (profesor/a de pedagogía terapéutica, maestro/a de audición y lenguaje en menor medida...) o por otros no docentes si lo requieren igualmente (auxiliar educativo o cuidador/a). En cuanto a los recursos curriculares, mediante Adaptación Curricular Individualizada, asistencia a refuerzos en modalidad fuera del aula o en pequeño grupo.

Otras medidas para la respuesta a nivel general de todas las etapas que los alumnos pueden aprovechar, son la permanencia de un año más en el curso o etapa educativa para

la temporalización de los objetivos y adquisición de las capacidades previstas. Así mismo la acción tutorial como medida de atención a la diversidad tanto a nivel del alumnado, profesorado como familia será determinante en el proceso de actuación.

Medidas Organizativas:

Los itinerarios educativos para este alumnado son obviamente los previstos para el alumnado general. No obstante en el caso de que el alumno muestre necesidades educativas especiales y fracaso escolar, las propuestas organizativas que mejor se ajustan a sus condiciones son:

- Programas de Currículo Adaptado (PCA) (Conocidas como UCAs) en Educación Secundaria Obligatoria: Es específico para los casos que presentan además de retraso escolar un problema asociado de comportamiento.
- Programas de Iniciación Profesional (P.I.P.) (en un futuro Programas Cualificación Profesional Inicial PCPI): tienen como finalidad contribuir al desarrollo personal y a la adquisición de las competencias necesarias que permitan la inserción sociolaboral del alumnado, posibilitar la obtención de la titulación de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, facilitar el acceso a la educación y la formación a lo largo de la vida y estimular el ejercicio satisfactorio de la ciudadanía.

Propuestas de mejora en atención de los alumnos con NEE asociadas a trastornos graves de comportamiento:

- Educación Infantil: Las Unidades de Apoyo Educativo (UAE) de los centros suelen establecer unos protocolos de recogida inicial de la información en Educación Infantil. Esta información debe ser analizada en profundidad para poder realizar un seguimiento de los casos que presentan indicadores de Trastorno del comportamiento. Hacer una detección sería importante. Sin embargo, en muchas ocasiones, el tiempo para analizar esta información es escaso. Podría establecerse un protocolo de detección de alumnado de riesgo psicosocial, para el cual ya existen instrumentos. Debe priorizarse esta labor de prevención junto a la atención temprana.
- En Educación Primaria el alumnado con Trastorno de conducta se detecta, pero las intervenciones suelen adolecer de sistematicidad (y por ende, de efectividad) por múltiples factores: la rotación del profesorado, falta de unanimidad en pautas, la colaboración familia-escuela no programada adecuadamente. Estas circunstancias no favorecen la consistencia y la contingencia de las medidas educativas para modificar conductas inadecuadas como son las asociadas a los trastornos graves de comportamiento.

- En Educación Secundaria el alumnado dispone de itinerarios específicos para su atención. La cuestión radica en si estos itinerarios cumplen sus objetivos, (sería necesaria una evaluación de los mismos), es decir, si hacen atractivo el sistema educativo para este alumnado, si se solventan las conductas de riesgo frecuentes en este alumnado, o bien – a pesar de significativas excepciones- sirven de “receptáculos” donde este alumnado deja de molestar al resto de componentes de la comunidad educativa no cumpliendo la verdadera función educativa y compensadora socialmente que debe tener la escuela.
- Detección: Gran parte del alumnado con Trastorno grave de comportamiento en Educación Secundaria es detectado en Educación Primaria (EP) e incluso previamente, en Educación Infantil (EI). A pesar de esta detección, este alumnado acaba itinerando a programas específicos en los límites del sistema como los Programas de Currículo Adaptado (PCA) (Conocidas como UCAs) UCAs, o a PIPs (donde no titulan) en el futuro PCPIE (que posibilitarán la titulación) y/ o bien fuera del mismo. Obviamente esta reflexión debe dinamizar evaluación e intervención en este sentido.
- Atención directa: El Profesorado de Pedagogía terapéutica no atiende al alumnado en segundo ciclo de la ESO. Este alumnado, sin discapacidad, sí desarrolla unas NEE en relación con el entorno. Estas NEE, podrían atenderse con una intervención desde 2º ciclo de ESO o con una ratio menor en estos cursos, instrumentalizando medidas organizativas.
- Coordinación: dentro del centro, los profesores disponen de poco tiempo para la coordinación con los especialistas o entre sí. La coordinación con agentes externos es una necesidad para la coherencia de las actuaciones y si bien no está protocolarizada, suele ser solicitada por los profesionales tanto de Salud Mental como de Educación y de Asuntos Sociales. Dentro del Plan de Atención de Salud Mental Infanto-Juvenil de la Comunidad Foral de Navarra se está llevando a cabo el diseño y desarrollo de la coordinación mediante un protocolo de intervención que incluye a los tres Departamentos (Salud, Asuntos Sociales y Educación) que se desarrolla en diferentes niveles de coordinación.
- Formación inicial: el profesorado de secundaria no tiene formación para la atención a este alumnado. Este alumnado puede llegar a niveles altos en la Educación Secundaria y habitualmente se generan una serie de problemas añadidos y una serie de NEE añadidas que no se contemplan suficientemente en la formación de sus profesores.
- La asunción por parte del profesorado (en relación con la formación continua), de que este alumnado padece un trastorno y de que de que es alumnado en enseñanza obligatoria, y que por ello hay que atender a este alumnado, no es generalizada. Existe una tendencia actitudinal de delegar en especialistas docentes o en agentes externos la intervención sobre los Trastornos de la Conducta.

- Los recursos técnicos en las NEE asociadas a Trastornos graves de la conducta no constituyen el aspecto más importante de la atención a estos casos. Tienen más importancia la actitud y formación del profesorado, así como la existencia de planes de convivencia y mediación y la disposición de los equipos directivos y familias.
- Este alumnado cambia en ocasiones de centro o incluso es expulsado. Siendo uno de los colectivos que más estabilidad necesita en su atención este aspecto resulta paradójico, este dato suele empeorar el pronóstico.

Referencias

Arbea Luis, Tamarit, J. (2003). De la capacitación a la Autorrealización: Hacia una nueva conciencia profesional. I Congreso Nacional de Educación y Personas con Discapacidad. Pamplona. Navarra.

MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO (2007). *Estrategia en Salud Mental del Sistema Nacional de Salud*. Ministerio de Sanidad y Consumo.

Cabero, J. (2004). "Reflexiones sobre la brecha digital y la educación". En Soto F.J. y Rodríguez, J. (coords). *Tecnología, Educación y Diversidad*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

CREENA. (1999). *Necesidades Educativas Especiales en la ESO: Guía para la respuesta educativa a las necesidades del alumnado con discapacidades psíquicas*. Nº 6. Pamplona.

CREENA. (2000). *Necesidades Educativas Especiales: Alumnado con Discapacidad Motórica. Guía para la respuesta educativa a las necesidades del alumnado con parálisis cerebral*. Nº 8. Pamplona.

CREENA. (2000). *Comportamiento Desadaptado y Respuesta Educativa en Secundaria*. Pamplona.

CREENA. (2001). *Alumnado con grave discapacidad psíquica en Educación Infantil y Primaria. Orientaciones para la respuesta educativa*. Nº 10. Pamplona.

CREENA. (2002). *Alumnado con discapacidad psíquica en la ESO. Orientaciones para la respuesta educativa: Unidades Específicas*. Nº 11. Pamplona.

CREENA. (2006). *Alumnado con grave discapacidad auditiva en Educación Infantil y Primaria. Orientaciones para la respuesta educativa*. Nº 12. Pamplona.

Decreto Foral 76/1993, de 1 de marzo, de creación del Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra.

Decreto Foral 233/1999, de 21 de junio, por el que se regulan los programas específicos de garantía social en el ámbito de la Comunidad Foral de Navarra.

Farell, M. (2000). "Educational inclusion and raising Standard". *British Journal of Special Education*, 27 (1), 35-38.

Gutiérrez, E. (2001). La Educación en Internet e Internet en la Educación como factor supresor de la brecha digital. Congreso la Educación en Internet e Internet en la Educación. Ministerio de Educación. Madrid.

Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos.

Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

Ley 51/2003 de Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad.

Ley 39/2006 del 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia.

Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo de Educación.

Ley Orgánica 27/2007 de 23 de Octubre por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas.

Orden Foral 39/2001, de 20 de febrero, sobre el procedimiento para la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales.

Orden Foral 133/1998, de 8 de mayo, por la que se dan instrucciones para la escolarización y atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica, motórica y sensorial.

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Real Decreto 1494/2007, de 12 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento sobre las condiciones básicas para el acceso de las personas con discapacidad a las tecnologías, productos y servicios relacionados con la sociedad de la información y medios de comunicación social.

Resolución 402/2001, de 11 de mayo, por la que se aprueban las instrucciones para la actuación del profesorado de PT en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Resolución 444/2000, de 9 de mayo, del Director General de Educación, por la que se regula el desarrollo de la fase de formación práctica en empresa de los alumnos que cursan Programas de Iniciación Profesional establecidos en el Decreto Foral 233/1999, de 21 de junio, que hayan sido autorizados y, a efectos de organización y funcionamiento, dependan del Departamento de Educación y Cultura.

Resoluciones anuales sobre admisión de alumnado en los PIPES/PCPIEs. 2007-08. Departamento de Educación. Gobierno de Navarra.

Sánchez Montoya, R. (2006). "Capacidades Visibles, Tecnologías Invisibles: Perspectivas y Estudio de Casos". En Rodríguez, J., Montoya R., y Soto F.J. (coords): Schalock, R.L. y otros (2007). "El nuevo concepto de retraso mental: comprendiendo el cambio al término de discapacidad intelectual". *Siglo Cero*, 224, 5-20.

Soto Pérez, Francisco Javier (2007). *Tecnología y Diversidad Educativa: Oportunidades, Riesgos y Perspectivas de Futuro*. Consejería de Educación, Ciencias e Investigación. Región de Murcia.

Capítulo 10

La Educación: labor compartida entre la familia y el centro escolar

M^a Luz Sanz Escudero¹

En primer lugar, quiero agradecer la invitación cursada para participar en el Seminario “Educación y Personas con Discapacidad: Presente y Futuro”, que ha dado origen a este libro, y que valoro de gran interés por el tema central que nos ha reunido, la **educación**, que es, sin duda, un elemento de vital importancia para el pleno desarrollo de las personas y, en particular, de las personas con discapacidad, ya que constituye un vehículo eficaz para alcanzar su plena autonomía y participación social (CERMI, 2004).

Además, quisiera felicitar a los organizadores por dedicar en el marco de este Seminario un espacio específico a las **familias** con hijos/as con discapacidad, dado el papel fundamental que desempeñamos en su educación.

1. El papel de los padres. Derechos y deberes

Sin duda, el entorno familiar constituye el marco principal donde toda persona adquiere, de una forma natural y sin esfuerzo, sus primeros aprendizajes y constituye, además, el elemento clave para la transmisión de valores y para su posterior socialización.

La Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE), en cuya elaboración CERMI ha participado activamente, así lo entiende y, por ello, establece que las medidas para incrementar la calidad de la educación de nuestros hijos, con o sin discapacidad, se sustentan, entre otros, en el reconocimiento de **los derechos y los deberes de los padres**, a quienes la ley define como los primeros responsables de la educación de sus hijos. Entre éstos podemos señalar los siguientes:

- Derecho a la libre elección de centro.
- Derecho a estar informados sobre el progreso de aprendizaje e integración socio-educativa de los hijos.
- Derecho a ser oído en todas aquellas decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de los hijos.
- Deber de conocer, participar y apoyar la evolución del proceso educativo de sus hijos, en colaboración con los profesores y los centros.

¹ Presidenta de la Confederación Española de Familias de Personas Sordas-FIAPAS, Vicepresidenta del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad-CERMI y Presidenta de la Comisión de Educación y Cultura del CERMI; Vicepresidenta 2ª del Foro para la Atención Educativa a Personas con Discapacidad, y Representante del CERMI en el Consejo Escolar del Estado.

Tanto la LOE, como la modificación del artículo 4 de la Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación (LODE), reflejan los derechos de los padres, aludiendo a la garantía de la calidad de la educación y reconociéndoles como primeros responsables de la educación de sus hijos, y determinan los deberes que les corresponden. Entre otros, conocer, participar y apoyar la evolución de su proceso educativo. No obstante, es sólo en la Etapa de Infantil donde, expresamente, entre sus principios generales, se señala que deberá existir *estrecha cooperación de los centros con los padres, dada la responsabilidad de éstos en esta etapa*. Ahora bien, no se articula ninguna medida para hacer todo ello efectivo, quedando la iniciativa en manos de los centros. Y en el resto de las etapas educativas el vacío es mayor: no hay una mención genérica de esta naturaleza, ni tampoco se articula ninguna medida.

Sin embargo, no podemos olvidarnos que la familia continua desempeñando un papel único e intransferible a lo largo de todo la evolución personal y educativa de los hijos, especialmente en aquellas edades que marcan un cambio madurativo en lo personal y, también, en el tránsito por los distintos niveles educativos y de formación hacia la vida adulta (Jaúdenes, 2007).

De manera específica, en el caso de las **personas con discapacidad**, la familia se convierte en el referente fundamental de sus hijos y de sus hijas como agente activo en su proceso de desarrollo y en su integración educativa, social y laboral. No sólo se nos debe ver como “clientes” de la educación, sino como “participantes” (Agencia Europea, 2003). Es crucial que nuestras necesidades también se vean atendidas.

La LOE, que dedica el Capítulo I del Título II al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, establece que corresponde a las Administraciones educativas garantizar su escolarización y *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. Igualmente, les corresponde adoptar las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos*.

Sin embargo, los padres comprobamos cómo, revisión tras revisión de la legislación en materia educativa, la participación de las familias queda solamente esbozada en frases que reflejan buenas intenciones, sin llegar a establecer medidas concretas, ni siquiera en los desarrollos normativos posteriores con los que se acerca más a la práctica cotidiana. Sirva para ilustrar esta situación que la mayor concreción que encontramos en la norma es la previsión de que *una vez informada* la familia del dictamen de escolarización de su hijo, tiene la *posibilidad de interponer un recurso* en el caso de disconformidad con el mismo.

Nadie duda, por tanto, de la gran responsabilidad que tenemos las familias en la educación de nuestros hijos/as con discapacidad que, además de constituir una obligación, es un derecho: ningún especialista, ningún organismo o entidad externa puede sustituirnos en el ejercicio de nuestros derechos ni de nuestras obligaciones (proporción de cariño y protección, transmisión de valores e identidad, medio natural que propicia la intención y el desarrollo comunicativo de las personas) (Figueredo y Jáudenes, 2004).

Sin embargo, para poder alcanzar esta meta, los padres y las madres necesitamos contar con el **apoyo y la orientación** de los profesionales de la intervención y la educación de nuestros hijos con discapacidad, con objeto de recibir **información** actualizada, clara y precisa acerca sus necesidades, así como de los **recursos materiales y humanos** que deben ponerse a su disposición con objeto de recibir una educación de calidad, tal como establece el marco legal actual en materia educativa.

2. Necesidades actuales de las familias en el ámbito educativo

Todavía es pronto para analizar las repercusiones de la LOE en lo que respecta a la inclusión educativa de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad ya que, aunque la Ley contempla la adecuación a las necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad, si bien no deja de hacerlo en términos generales y con cierta superficialidad, la aplicación y las competencias en esta materia están en manos de las Comunidades Autónomas.

Sin embargo, el día a día de las familias nos devuelve una realidad todavía lejana a los planteamientos teóricos que dibujan una educación de calidad, en igualdad de condiciones, para nuestros hijos con discapacidad.

Desde un enfoque integral y multidimensional, el modelo de Calidad de Vida Familiar, propuesto por Park, Turnbull y Turnbull (2002), contempla como dimensiones de medición y análisis, entre otros, el bienestar económico y los apoyos con los que cuentan las familias, para poder planificar, una vez detectadas sus necesidades, los recursos que mejor respondan a las mismas.

Estos indicadores están relacionados con las ayudas que recibimos las familias para hacer frente a los gastos derivados de las necesidades que presentan nuestros hijos en función de su discapacidad.

Al respecto, el Estudio “La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad, en España”, dirigido por G. Echeita y M. A. Verdugo (2007), financiado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), en el que participaron 286 representantes de 11 organizaciones de personas con

discapacidad y del que se presentan en este libro algunos de sus resultados, arroja, entre otros, los siguientes datos:

- un 56% de las respuestas considera que *“las familias no tienen suficiente información sobre las medidas legislativas y de apoyo relacionadas con la educación de sus hijos”*.
- el 59.3% considera que las familias no reciben *“suficiente información por parte de los centros escolares acerca de los recursos y servicios que pueden tener a su disposición así como de los derechos para solicitar becas u otros tipos de ayudas”*.
- el 67.3% considera que *“los procedimientos para acceder a ayudas técnicas, prótesis, etc., necesarias para su adecuada escolarización”* no son rápidos.

Nos encontramos, por tanto, con familias desinformadas y que no reciben, en tiempo y forma adecuada, las ayudas económicas y los recursos humanos y materiales que requieren para atender las necesidades educativas asociadas a la discapacidad de sus hijos.

2.1. Información y orientación

En la sociedad actual, donde el trasvase de información constituye un valor en alza, las familias necesitamos disponer de información **completa y suficiente**, que a la vez sea **asequible y comprensible**, acerca de las necesidades concretas de nuestros hijos con objeto de llevar a cabo la toma de decisiones que consideremos más adecuada en cada momento: conocimiento del diagnóstico, escolarización, adolescencia, preparación para la vida laboral, etc. Esta orientación debe prestarse a las familias no sólo en los momentos iniciales tras el diagnóstico, sino que, por necesaria, deberá de mantenerse a lo largo de todo el desarrollo de nuestros hijos (Jáudenes, 2003).

2.2. Profesorado y profesionales especializados

Asimismo, la escuela, fiel a sus fines y con objeto de atender a la diversidad del alumnado, garantizando la igualdad de oportunidades, debe ofrecer respuestas ajustadas a las necesidades individuales de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad.

Para ello, es fundamental realizar una adecuada **valoración y orientación psicopedagógica** de cada alumno susceptible de presentar necesidades educativas especiales. Esta valoración será llevada a cabo por profesionales especializados que nos informen adecuadamente a las familias y se prevea la **dotación** en los centros **de los recursos y los apoyos necesarios**, en función de las características personales y las circunstanciales de cada caso, que permitan acercar a este alumnado al currículo ordinario.

Asimismo, el **profesorado** que atiende a este alumnado deberá contar con una **formación, inicial y continua**, en torno a las necesidades educativas asociadas a la discapacidad con conocimiento de los diversos recursos didácticos, tecnológicos... que permiten atender en igualdad de oportunidades y en términos de calidad y equidad a este alumnado.

2.3. *Coordinación interprofesional*

La falta de estabilidad de los profesionales en los centros y, en ocasiones, la desinformación, nos obliga a las familias a mantener reuniones y contactos periódicos con todos los profesionales implicados en la educación de nuestros hijos, con objeto de informarles de su discapacidad y de las necesidades derivadas de la misma, lo que nos convierte en portavoces de sus necesidades educativas.

Muchas veces se nos adjudica además la responsabilidad de transmitir la información entre los distintos profesionales sobre cuestiones para las que no estamos capacitados, ya que no tenemos (ni nos corresponde tener), la preparación profesional necesaria para desempeñar esta labor. De esta forma, se puede correr el riesgo de que la información transmitida sea incorrecta e incompleta (en ocasiones impregnada de una importante carga subjetiva) o de que carezca de datos relevantes para la adecuada intervención educativa.

Todo ello en detrimento, así mismo, de la necesaria colaboración multidisciplinar que debe caracterizar la atención integral y global, que tiene que prestarse a las personas con discapacidad en colaboración y en coherencia con la labor desempeñada por las familias.

Además, los padres y madres que tenemos hijos con discapacidad debemos participar en las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAS) de los centros educativos para ser también partícipes de los temas que, como miembros de la comunidad escolar, nos afecten. De no ser así, puede suceder que se planifiquen actuaciones en las que no se consideren las necesidades específicas de nuestros hijos con discapacidad.

2.4. *Dotación de recursos*

La realidad nuevamente nos enfrenta a las familias con barreras difíciles de eliminar, ya que nos encontramos con situaciones en las que, si bien se disponen de los recursos, no se detectan las necesidades reales de este alumnado. O bien, por el contrario, el centro, conocedor de las necesidades, no dispone de los recursos concretos que requiere el alumno.

De esta forma, nuestros hijos pueden verse abocados a adaptarse ellos a los recursos disponibles, sean éstos o no los adecuados. También muchas veces somos las familias las

que debemos reclamar ante las administraciones la disposición de estos recursos en los centros, pudiendo entenderse que se trata de un bien graciable y no de un derecho.

2.5. Acceso a recursos técnicos y otros apoyos

Está claro, y lo refleja muy bien el Estudio antes citado y promovido por el Centro de investigación y Documentación Educativa (CIDE), que las familias valoramos muy positivamente el esfuerzo del profesorado por proporcionar la respuesta más adecuada al alumnado con necesidades especiales asociadas a la discapacidad.

Sin embargo, no siempre han podido acceder a la formación especializada ni se cuenta en la organización escolar con la flexibilidad necesaria para la atención más personalizada que responda a dichas necesidades.

Estas circunstancias hacen que las familias busquemos servicios externos al centro educativo a los que acudimos una vez finalizada la jornada escolar de nuestros hijos. Esto implica desplazamientos, con frecuencia largos (como ocurre en ciudades grandes como Madrid o en el ámbito rural), y costes económicos, además de personales y familiares, que debemos asumir los padres.

Estos son gastos adicionales puesto que, si se considera que se cuenta con recursos en el centro donde está escolarizado el alumno, no se contemplan en los planes de becas y ayudas previstos por las administraciones educativas. Por tanto, estos gastos corren a cargo de la economía familiar, a los que se deben añadirse los gastos generados por la adquisición y mantenimiento de las ayudas técnicas que requieren la mayoría de las discapacidades y que tampoco son financiadas en su totalidad por ningún otro organismo.

2.6. Conciliación de la vida laboral y familiar y relaciones con el entorno

Todo ello supone una gran inversión de tiempo, difícil de conciliar con la vida laboral. No podemos olvidar que además de cumplir el papel de padres de nuestros hijos, con y sin discapacidad, debemos mantener nuestro puesto de trabajo, pues este desempeño tiene también importantes implicaciones sobre nuestra realización personal y profesional. Además de aportarnos seguridad económica. Particularmente, en las edades más tempranas de los niños con discapacidad, hay que destacar la renuncia que supone para las madres ya que, habitualmente, son las que abandonan o posponen su actividad profesional para poder solventar esas necesidades de cuidado y de movilidad para la atención más especializada que requieren sus hijos.

Por otra parte, debemos señalar también que todo ello provoca un esfuerzo y cansancio añadido sobre nuestros hijos, tanto sobre los que presentan discapacidad como sobre

el resto de los hermanos. Por no hablar del coste emocional que tantas veces asumen estos últimos, que se resienten por una atención siempre diferida.

Incluso, podríamos hablar del desgaste y la falta de dedicación en la relación de pareja. O del disfrute de la vida social y de los momentos de ocio, que son elementos fundamentales para la estabilidad emocional de los padres con hijos con discapacidad, sobre todo en aquellas situaciones de gran dependencia, en las se deben programar espacios específicos de “respiro familiar”.

3. Conclusión

Para finalizar, podemos afirmar que, si bien es cierto que no todos los padres con hijos con discapacidad viven todas estas situaciones, un número importante de familias, en mayor o menor medida, ha tenido y/o tiene que hacer frente a alguna de ellas.

Debemos, por tanto, lograr que en el ámbito educativo se desarrollen de manera efectiva las medidas de acción positiva que aseguren la igual de oportunidades y garanticen una educación de calidad para el alumnado con discapacidad que, además de ser un compromiso adquirido por la administración educativa, le corresponde, por derecho, a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad. Sólo así las familias podremos desempeñar el papel que como agentes de desarrollo en colaboración con los centros educativos tenemos en la educación de nuestros hijos con discapacidad, e ir más allá de la permanente reivindicación de unos derechos que nadie nos cuestionaría si estuviéramos hablando de un hijo sin discapacidad (Jáudenes y Patiño, 2008).

En definitiva, se pueden concretar, brevemente, las siguientes **PROPUESTAS DE ACTUACIÓN**:

- a) Proporcionar a los padres **INFORMACIÓN** y **ORIENTACIÓN** especializada, individualizada y permanente.
- b) Contar en los centros educativos con **PROFESORADO Y PROFESIONALES ESPECIALIZADOS**, con formación inicial y continua, que realicen la valoración y orientación psicopedagógica del alumno con discapacidad, con objeto de informar a las familias, prever la dotación de los recursos y apoyos necesarios y proporcionar la atención específica que cada caso requiera.
- c) Disponer de la necesaria estabilidad del profesorado y del trasvase de información para la adecuada **COORDINACIÓN INTERPROFESIONAL** que debe caracterizar la atención integral y global que se ha de prestar al alumnado con discapacidad, en colaboración y en coherencia con la labor de las familias.

- d) Contar con la adecuada y suficiente DOTACIÓN DE RECURSOS, personales y materiales, que den respuesta a las necesidades específicas de cada alumno con discapacidad escolarizado en el centro.
- e) Cubrir las necesidades que presentan las familias que tienen hijos con discapacidad para el ACCESO A LOS RECURSOS TÉCNICOS Y OTROS APOYOS específicos que requieren las distintas discapacidades, y que facilitan la igualdad de oportunidades para sus hijos en el acceso a la educación, si bien suponen un coste añadido para las familias.
- f) Adoptar medidas que permitan la CONCILIACIÓN DE LA VIDA LABORAL Y FAMILIAR, así como las RELACIONES CON EL ENTORNO, con objeto de que los padres puedan cumplir su papel con todos sus hijos, con y sin discapacidad, mantener su puesto de trabajo, cuidar su relación de pareja y disfrutar de la vida familiar y social.

Referencias

Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales (2003). “Integración educativa y prácticas eficaces en el aula”, Informe-Resumen. Marzo.

CERMI (2004). *Atención educativa a las personas con discapacidad*. Documentos CERMI. Colección CERMI.es

Echeita, G. y Verdugo, M.A. (2008). *La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad en España. Un estudio prospectivo y retrospectivo de la cuestión desde la perspectiva de las organizaciones no gubernamentales de personas con discapacidad*. Informe final. Madrid, Universidad Autónoma-INICO-CIDE.

Figueredo, M.A. y Jáudenes, C. (2004). “Propuestas del CERMI Estatal sobre discapacidad en materia de familias” (Jornada sobre Discapacidad y Familia), en *Revista Fiapas*, nº 96, febrero; págs. 33-39.

Jáudenes, C. (2003). “Menores con discapacidad auditiva”, en Seminario: Menores con discapacidad: ¿infancia vulnerable?. Madrid, noviembre.

Jáudenes, C. (2007). “Integración educativa. Perspectivas del movimiento asociativo veinticinco años después”. Ponencia presentada en las Jornadas 25 años desde la LISMI, organizadas por el Congreso de los Diputados. Madrid, mayo.

Jáudenes, C. y Patiño, I. (2008). *Dossier divulgativo para familias con hijos/as con discapacidad auditiva*. Madrid, Confederación Española de Familias con personas sordas; 2ª edición.

Capítulo 11

Programas de gasto destinado a la educación inclusiva de personas con discapacidad: descripción y estimación del coste de nuevas medidas

Jorge Calero Martínez¹
Marcos Fernández Gutiérrez²

1. Presentación. La educación inclusiva de los alumnos con necesidades educativas especiales y sus recursos

El presente texto constituye una aproximación económica a las intervenciones educativas a favor de los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEEs en adelante) en España. Esta aproximación económica se efectúa con una doble finalidad positiva y normativa. Por lo que respecta a la finalidad positiva, el objetivo del documento consiste en estimar el gasto público en educación destinado a ACNEEs y sus diferentes elementos (tanto en servicios como en efectivo -becas y ayudas-). Por lo que respecta a la finalidad normativa en el documento se exploran las implicaciones económicas de una serie de posibles reformas orientadas a mejorar el proceso educativo de los ACNEEs en España; estas reformas se basan en las líneas directrices marcadas por el documento de conclusiones del Seminario “Educación y Personas con Discapacidad: Presente y Futuro”, organizado por la Fundación ONCE en colaboración con el CERMI en julio de 2008.

El presente texto parte de una hipótesis recogida claramente en el documento mencionado. La inclusión de los ACNEEs en centros ordinarios, piedra angular de la política educativa para este colectivo tal y como se ha diseñado en la legislación educativa básica, es un modelo que en la actualidad “parece estancado, falto de recursos o con una asignación inadecuada”. Es esta la situación por la que resulta conveniente una actualización de los recursos humanos y materiales invertidos en los alumnos de educación especial escolarizados en centros ordinarios.

Como se puede observar en el Cuadro 1, efectivamente una amplia mayoría de la escolarización de los ACNEEs se lleva a cabo en régimen de inclusión. En concreto, el 78,93% del conjunto de los alumnos españoles con discapacidad están integrados en centros ordinarios (Cuadro 1).³ El nivel de inclusión que se alcanza en España es elevado en comparación con el de la mayoría de los países europeos; los niveles de inclusión en

¹ Universidad de Barcelona.

² Universidad de Cantabria.

³ Llama la atención en el Cuadro, cómo en algunas Comunidades Autónomas (específicamente en Cataluña y Canarias) esta integración es relativamente reducida.

diversos países pueden apreciarse en el Cuadro 2, donde se observa que pocos países (entre ellos Suecia, Noruega e Italia) han aplicado una política más intensa de inclusión que España.

Pese a la importancia de la inclusión de los ACNEEs en España, quisiéramos subrayar que los alumnos en régimen de inclusión son en gran medida obviados por las estadísticas y estudios oficiales; esto ha generado una importantísima dificultad en el momento de plantear este documento. Podemos conocer realmente poco acerca de los recursos que se destinan a este colectivo; la mayor parte de la estadística oficial, incluyendo la de la totalidad de las Administraciones autonómicas, prestan una atención mucho mayor a los procesos educativos en los centros específicos de educación especial. Para el investigador que aborda inicialmente este campo, como es nuestro caso, resulta muy llamativa la “inversión” del foco de atención: mientras que tanto cuantitativamente (en función del número de alumnos atendidos) como cualitativamente (en función de las prioridades de la política educativa) el centro de interés está situado en los ACNEEs integrados en centros ordinarios, la información oficial parece retener un énfasis en buena medida desfasado sobre lo que sucede en los centros específicos de educación especial.

Teniendo en cuenta las cuestiones que hemos expuesto en los párrafos precedentes se ha estructurado el resto del texto del siguiente modo. En el apartado 2 se describe el nivel agregado de gasto público educativo (y sus componentes) destinado a los ACNEEs en España; el apartado 3 desarrolla con más precisión la distribución de la responsabilidad (y la financiación) de la educación de los ACNEEs entre el sector público y el privado. El apartado 4 entra en la zona normativa de esta presentación; en él se analizan las implicaciones presupuestarias de diversas propuestas en materia de instrumentos orientados a la educación de los ACNEEs. En el apartado 5 se exponen de un modo más sistemático las dificultades relativas a la disponibilidad de información sobre el proceso educativo de los ACNEEs, que ya hemos mencionado. Se concluye en el apartado 6.

Cuadro 1. Alumnado con necesidades educativas especiales y su nivel de inclusión en centros ordinarios, según Comunidad Autónoma. España, curso 2005-06.

	Total ACNEEs	ACNEEs integrados en centros ordinarios	Tasa de inclusión (%)
Andalucía	29.127	24.213	83,13
Aragón	3.512	2.712	77,22
Asturias	2.491	2.000	80,29
Baleares	4.721	4.236	89,73
Canarias	3.491	2.228	63,82
Cantabria	2.633	2.351	89,29
Castilla-León	6.601	5.454	82,62
Castilla-La Mancha	8.398	7.292	86,83
Cataluña	15.115	8.336	55,15
Com. Valenciana	14.640	11.628	79,43
Extremadura	4.942	4.304	87,09
Galicia	5.139	4.009	78,01
Madrid	18.106	13.986	77,25
Murcia	7.775	6.902	88,77
Navarra	2.488	2.106	84,65
País Vasco	5.086	4.113	80,87
Rioja, La	823	693	84,20
Ceuta	556	461	82,91
Melilla	431	386	89,56
Total España	136.075	107.410	78,93

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (MEPSYD).

Cuadro. 2. La inclusión de los ACNEEs en los sistemas educativos europeos. 2004-2005. Alumnado en régimen de inclusión en centros ordinarios según titularidad del centro. Porcentajes.

	Sector público	Sector privado	Total	
Italia	99,3	100	99,3	
Suecia	95,8	100,0	96,0	
Noruega	94,1	93,	94,1	
Lituania	90,8	99,2	91,3	
Portugal	96,9		91,1	
Islandia	83,5		83,5	(2)
España	82,9	57,7	76,0	(3)
Estonia	75,5	64,7	75,3	
Reino Unido (Inglaterra)	62,7	62,6	62,7	
Austria	54,8	24,9	54,1	
República Checa	52,0	27,4	51,3	
Hungría	47,2	89,4	49,4	
Polonia			49,4	
Francia			30,4	
Alemania			12,9	
Chipre	92,4			(1)
Grecia	77,4			(1)
Irlanda	59,7			(1)
Luxemburgo	46,8			(1)
Finlandia	42,3			(1)
Holanda	28,8			(1)
Bélgica flamenca	9,2			

Notas: (1) Únicamente existen datos disponibles correspondientes a los centros públicos.

(2) La información corresponde únicamente a los alumnos con discapacidades más graves.

(3) El dato correspondiente a España presenta una ligera desviación con respecto al que aparece en el Cuadro 1 debido a que las fuentes son diversas.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *European Agency for Development in Special Needs Education* (http://www.european-agency.org/site/national_pages/index.html).

2. Una estimación del gasto público dedicado a los programas actuales

Los recursos públicos que se dedican actualmente a la atención de los ACNEEs en el sistema educativo español se canalizan a través de cuatro vías:

- 1) Gasto destinado al servicio en centros específicos de educación especial.
- 2) Gasto destinado al servicio en aulas de educación especial en centros ordinarios.
- 3) Gasto destinado al servicio en aulas ordinarias en centros ordinarios. El gasto que se canaliza a través de esta vía resulta más difícilmente cuantificable. Una estimación rigurosa debería incluir los siguientes tres elementos de gasto:
 - a. El gasto equivalente al de un alumno del centro sin necesidades especiales.
 - b. Los recursos adicionales (humanos y materiales) que se destinan directamente al centro en función de la escolarización de ACNEEs.
 - c. La posible reducción de las ratios en presencia de ACNEEs.

Las vías de gasto 1, 2 y 3 pueden llevarse a cabo a través del gasto directo en centros públicos o mediante transferencias destinadas a financiar conciertos con centros privados.

- 4) Gasto en efectivo (transferencias) destinadas al sistema de becas y ayudas para ACNEEs. De acuerdo con la convocatoria correspondiente⁴ este gasto, en España, se destina a alumnos escolarizados “en centro específico, en unidad de educación especial de centro ordinario o en centro ordinario que escolarice alumnos que presentan necesidades educativas especiales”.

Las vías 1) y 2) pueden ser estimadas en España con relativa sencillez y de hecho la mayoría de las estadísticas oficiales de las administraciones educativas de las Comunidades Autónomas están orientadas a describir el gasto en 1) y 2). El Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (MEPSYD) orienta sus estadísticas (en concreto la *Estadística del Gasto Público en Educación*) a una descripción conjunta de las vías 1), 2) y 3). Se trata de una aproximación muy adecuada y coherente con los objetivos de la política educativa, en la que sin embargo se aprecian todavía, por una parte, anomalías derivadas de la obtención de datos generados por las Comunidades Autónomas y, por otra, una insuficiente desagregación de la información que impide distinguir entre las vías 1), 2) y 3) en los agregados de gasto. Finalmente, por lo que respecta a 4), la *Estadística de becas* del MEPSYD resulta suficientemente eficaz, aunque convendría poder alcanzar un mayor nivel de detalle que permitiera conocer el tipo de centro (ordinario o específico) al que asiste el becario.

Teniendo en cuenta las cuestiones mencionadas, en el Cuadro 3 se presenta una descripción agregada del esfuerzo presupuestario que supone en España la participación en el sistema educativo de los ACNEEs. La cifra final presentada, correspondiente al

⁴ Orden ECI/1796/2007, de 6 de junio, por la que se convocan ayudas para alumnado con necesidad específica de apoyo educativo para el curso académico 2007-2008.

2,182% del total del gasto público educativo, se trata probablemente de una subestimación, debido al tipo de contabilización efectuada, especialmente, en la vía 3).

Ahora bien, una vez estimada esta cifra, el establecimiento de comparaciones a partir de puntos de referencia externos no es sencillo. No existen indicadores de gasto uniformes para diferentes países. Por ejemplo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE), institución líder en el desarrollo de sistemas de indicadores, especialmente educativos, no trata de forma diferenciada el gasto público destinado a los ACNEEs. Nos queda, sin embargo, la posibilidad de establecer comparaciones internas, referidas a los niveles de gasto de las diferentes Comunidades Autónomas.

Cuadro 3. Síntesis de información acerca del gasto público destinado a los alumnos con necesidades educativas especiales. España, 2005. Miles de euros.

Gasto público en servicio (1, 2 y 3)	820.141,2
Gasto público en efectivo (4)	29.873,1
Gasto público total	850.014,3
% sobre Gasto público educativo total	2,182
% sobre PIB	0,094

Fuente: Elaboración propia a partir de MEPSYD. *Estadística del Gasto Público en Educación, 2005.*

Una primera aproximación a las diferencias que se establecen entre Comunidades Autónomas se encuentra en el Cuadro 4. En él, junto a los niveles de gasto público en servicio, se ha incorporado el indicador correspondiente al gasto público unitario. Recordemos que el criterio que sigue la información original a partir de la que se construye el indicador consiste en contabilizar (tanto alumnos como gasto), con independencia del tipo de centro, ya sea éste ordinario o específico; si realmente todos los datos se adecuan a tal criterio las diferencias en los valores del indicador de gasto unitario entre Comunidades resultan notablemente llamativas. Comparemos, por ejemplo, las tres Comunidades con valores más elevados (Asturias, País Vasco y Cantabria) con las dos con valores más reducidos (Comunidad Valenciana y Murcia). Los valores de las primeras multiplican por 4,4, en términos medios, los valores de las segundas.

Pasamos a continuación a describir la vía 4) de gasto público educativo destinado a los ACNEEs. Se trata del gasto en efectivo correspondiente al sistema de becas y ayudas. La gran mayoría de los recursos (en concreto, el 92,2% en 2005) provienen, en este caso, de los programas centralizados del MEPSYD, aunque la mayoría de las Comunidades Autónomas tienen programas propios que complementan el nivel de gasto efectuado por la Administración Central. En los Cuadros 5, 6 y 7 se sistematiza la información referi-

da a este tipo de gasto: el Cuadro 5 corresponde a la totalidad del gasto, el 6 al efectuado por el MEPSYD y el 7 al efectuado por las Comunidades Autónomas.

En cada uno de los cuadros se resume la información con dos indicadores: la tasa de cobertura (porcentaje de ACNEEs que recibe una beca) y el importe medio recibido. Conviene señalar, con antelación a cualquier comentario, que en los años más recientes se ha producido un importante crecimiento de la tasa de cobertura. Ahora bien, ya analizando los datos presentados, resultan en principio difícilmente explicables las muy acentuadas diferencias que se aprecian entre las Comunidades Autónomas, especialmente en términos de tasa de cobertura. Estas diferencias dependen únicamente de forma marginal de la diversa intensidad relativa de los programas propios de las Comunidades Autónomas. Ello puede observarse en el Cuadro 6, el correspondiente a las becas del MEPSYD, donde las diferencias entre Comunidades son muy acusadas; considérese, a título de ejemplo, el rango que se establece entre la cobertura en Cantabria (10,03%) y la existente en Canarias (72,59%). Es preciso subrayar, también, que las diferencias entre Comunidades no siguen, en modo alguno, la pauta establecida en el resto del sistema general de becas y ayudas al estudio, donde las Comunidades con menor renta per cápita son aquellas que reciben más recursos. Puede observarse, en el Cuadro 6, cómo algunas de las Comunidades con rentas más bajas (por ejemplo, Extremadura, Castilla-La Mancha) tienen tasas de cobertura extremadamente reducidas.

Cuadro 4. Gasto en educación especial por Comunidades Autónomas. 2005.

	Gasto público en educ. especial (x1.000 euros)	Alumnos educ. especial	Gasto unitario (euros)
Andalucía	197.728,0	29.127	6.788,5
Aragón	33.192,3	3.512	9.451,1
Asturias	25.365,3	2.491	10.182,8
Baleares	32.529,0	4.721	6.890,3
Canarias	14.154,0	3.491	4.054,4
Cantabria	25.170,8	2.633	9.559,7
Castilla y León	54.631,0	6.601	8.276,2
Castilla-La Mancha	73.499,7	8.398	8.752,0
Cataluña	68.619,1	15.115	4.539,8
Com. Valenciana	36.543,6	14.640	2.496,1
Extremadura	32.687,4	4.942	6.614,2
Galicia	21.667,8	5.139	4.216,3
Madrid	127.816,0	18.106	7.059,3
Murcia	16.614,5	7.775	2.136,9
Navarra	8.552,3	2.488	3.437,4
Pais Vasco	55.326,1	5.086	10.878,1
La Rioja	6.869,3	823	8.346,7
Total (incluye otras Adms.)	820.141,2	136.075,0	6.027,1

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEPSYD (Estadísticas del alumnado y Estadística del gasto público en educación).

Nota: Una consulta al Depto. de Estadística del MEPSYD aclaró que los datos de gasto deberían incluir tanto el efectuado en centros específicos como el efectuado en centros ordinarios.

Cuadro 5. Indicadores básicos del sistema de becas para ACNEEs, según Comunidades Autónomas. Curso 2005-06. Becas concedidas por todas las Administraciones Públicas.

	Importe total de las becas (x1.000 euros)	Becarios	Importe medio (euros)	Tasa de cobertura (%)
Andalucía	6.000,2	9.443	635	32,42
Aragón	758,9	1.356	560	38,61
Asturias	143,4	384	373	15,42
Balcares	1.168,1	1.947	600	41,24
Canarias	2.450,5	3.080	796	88,23
Cantabria	176,5	264	668	10,03
Castilla y León	1.338,6	2.075	645	31,43
Castilla-La Mancha	648,2	1.097	591	13,06
Cataluña	8.702,6	13.617	639	90,09
Com. Valenciana	1.473,9	1.684	875	11,50
Extremadura	496,8	1.168	425	23,63
Galicia	1.472,0	2.020	729	39,31
Madrid	3.043,5	5.752	529	31,77
Murcia	1.493,0	1.966	759	25,29
Navarra	233,2	231	1.010	9,28
País Vasco	197,0	431	457	8,47
La Rioja	44,1	117	377	14,22
Total	29.873,1	46.799	638	34,39

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEPSYD.

Cuadro 6. Indicadores básicos del sistema de becas para ACNEEs, según Comunidades Autónomas. Curso 2005-06. Becas concedidas por el antiguo Ministerio de Educación y Ciencia.

	Importe total de las becas (x1.000 euros)	Becarios	Importe medio	Tasa de cobertura (%)
Andalucía	5.533,0	7.962	695	27,34
Aragón	668,6	995	672	28,33
Asturias	143,4	384	373	15,42
Baleares	1.168,1	1.947	600	41,24
Canarias	2.450,5	2.534	967	72,59
Cantabria	176,5	264	668	10,03
Castilla y León	1.163,1	1.659	701	25,13
Castilla-La Mancha	641,7	1.082	593	12,88
Cataluña	8.702,6	9.511	915	62,92
Com. Valenciana	1.473,9	1.684	875	11,50
Extremadura	449,5	645	697	13,05
Galicia	1.472,0	2.020	729	39,31
Madrid	2.943,5	4.558	646	25,17
Murcia	1.493,0	1.966	759	25,29
Navarra	221,2	212	1.043	8,52
País Vasco				
La Rioja	44,1	133	332	16,16
Total	28.745	37.673	763	27,69

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEPSYD.

Cuadro 7. Indicadores básicos del sistema de becas para ACNEEs, según Comunidades Autónomas. Curso 2005-06. Becas concedidas por las Administraciones Autonómicas.

	Importe total de las becas (x1.000 euros)	Becarios	Importe medio	Tasa de cobertura (%)
Andalucía	467,2	1.481	315	5,08
Aragón	90,3	361	250	10,28
Asturias				
Baleares				
Canarias		546		15,64
Cantabria				
Castilla y León	175,5	416	422	6,30
Castilla-La Mancha	6,5	15	435	0,18
Cataluña		4.106		27,17
Com. Valenciana				
Extremadura	47,3	523	90	10,58
Galicia				
Madrid	100,0	1.194	84	6,59
Murcia				
Navarra	12,1	19	636	0,76
País Vasco	197,0	431	457	8,47
La Rioja				
Total	1.096	9.092	121	6,68

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEPSYD.

3. ¿Cómo participan el sector público y el sector privado en el servicio educativo a los ACNEEs?

La contestación a esta pregunta debe ser doble, ya que las pautas de participación difieren sustancialmente en función del tipo de escolarización. Cuando nos referimos a la escolarización de ACNEEs en centros específicos, como puede verse en el Cuadro 8, la participación del sector privado es muy importante, considerablemente mayor que en el caso de la escolarización de alumnos sin necesidades educativas especiales. La labor de instituciones específicas de iniciativa privada en este campo es sumamente importante y se desarrolló históricamente, en buena medida, como una actividad que suplía los déficits de intervención del sector público. La escolarización de ACNEEs en centros

específicos es especialmente intensa en Comunidades como Baleares, Cantabria, Cataluña y el País Vasco; está muy alejada de la media en otras como Canarias, Comunidad Valenciana, Murcia o La Rioja. Resulta destacable que la escolarización de ACNEEs en centros específicos privados en la Comunidad de Madrid, aun estando por encima de la media española, no alcanza los niveles que se dan en la escolarización en esta Comunidad de los alumnos sin necesidades especiales.

Cuando nos referimos a la escolarización de alumnos integrados en centros ordinarios el papel del sector privado es muy diferente. Como se aprecia en el Cuadro 9 el sector privado absorbe una proporción reducida de ACNEEs integrados en centros ordinarios: mientras que para el conjunto del alumnado no universitario la escolarización en centros privados (concertados e independientes) supone un 32,49% del total, en el caso de los ACNEEs esta proporción cae hasta el 21,49%. Este fenómeno tiene paralelismos cuantitativos y, en cierta medida, cualitativos, con el que se produce en la escolarización del alumnado de origen inmigrante. Es posible que en el caso de los ACNEEs tenga una mayor incidencia en el proceso las elecciones efectuadas por la parte de la demanda (la confianza en que algunos centros públicos están mejor preparados para la educación de ACNEEs) pero, sin duda, también tiene incidencia la capacidad que desarrollan los centros, mediante diferentes sistemas, para seleccionar a sus usuarios (véase Calero, 2006).

En el Cuadro 9 quedan patentes, también, las diferencias que se establecen entre Comunidades Autónomas en cuanto al papel de los centros privados. Las Comunidades con mayor proporción de escolarización inclusiva de ACNEEs en centros privados ordinarios (como, especialmente, Baleares, Cataluña, Navarra y el País Vasco) coinciden, con la excepción de la Comunidad de Madrid, con las Comunidades con mayor presencia de los centros privados en la escolarización del conjunto del alumnado.

La escolarización de los ACNEEs en centros concertados específicos de educación especial genera un flujo de subvenciones, diferenciado en las diversas Comunidades Autónomas, que queda recogido en el Cuadro 10.

Cuadro 8. Alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros específicos, según Comunidad Autónoma. Curso 2005-06.

	Total	Centros públicos	Centros (%) públicos	Centros privados	Centros privados (%)
Andalucía	4.914	2.349	47,80	2.565	52,20
Aragón	800	374	46,75	426	53,25
Asturias	491	265	53,97	226	46,03
Baleares	485	100	20,62	385	79,38
Canarias	1.263	908	71,89	355	28,11
Cantabria	282	104	36,88	178	63,12
Castilla-León	1.147	679	59,20	468	40,80
Castilla-La Mancha	1.106	660	59,67	446	40,33
Cataluña	6.779	2.955	43,59	3.824	56,41
Com. Valenciana	3.012	2.274	75,50	738	24,50
Extremadura	638	298	46,71	340	53,29
Galicia	1.130	620	54,87	510	45,13
Madrid	4.120	2.052	49,81	2.068	50,19
Murcia	873	683	78,24	190	21,76
Navarra	382	202	52,88	180	47,12
País Vasco	973	443	45,53	530	54,47
Rioja, La	130	96	73,85	34	26,15
Ceuta	95	95	100,00	0	
Melilla	45	45	100,00	0	
Total España	28.665	15.202	53,03	13.463	46,97

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEPSYD.

Cuadro 9. Alumnado con necesidades educativas especiales integrado en centros ordinarios, según Comunidad Autónoma. Curso 2005-06.

	Total	Centros públicos	Centros públicos (%)	Centros privados	Centros privados (%)
Andalucía	24.213	20.457	84,49	3.756	15,51
Aragón	2.712	2.162	79,72	550	20,28
Asturias	2.000	1.490	74,50	510	25,50
Baleares	4.236	2.786	65,77	1.450	34,23
Canarias	2.228	2.060	92,46	168	7,54
Cantabria	2.351	1.627	69,20	724	30,80
Castilla-León	5.454	3.882	71,18	1.572	28,82
Castilla-La Mancha	7.292	6.255	85,78	1.037	14,22
Cataluña	8.336	6.415	76,96	1.921	23,04
Com. Valenciana	11.628	8.776	75,47	2.852	24,53
Extremadura	4.304	3.507	81,48	797	18,52
Galicia	4.009	3.196	79,72	813	20,28
Madrid	13.986	10.952	78,31	3.034	21,69
Murcia	6.902	5.841	84,63	1.061	15,37
Navarra	2.106	1.164	55,27	942	44,73
País Vasco	4.113	2.411	58,62	1.702	41,38
Rioja, La	693	566	81,67	127	18,33
Ceuta	461	424	91,97	37	8,03
Melilla	386	361	93,52	25	6,48
Total España	107.410	84.332	78,51	23.078	21,49

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEPSYD.

Cuadro n. 10. Gasto público destinado a conciertos. Valores absolutos y proporción sobre el total del gasto público en educación especial, según Comunidad Autónoma 2005.

	Gasto en conciertos	Gasto público en educ especial (x1.000 euros)	Gasto en conciertos / gasto púb. educ. esp. (%)
Andalucía	48.633,0	197.728,0	24,6
Aragón	4.003,3	33.192,3	12,1
Asturias	2.618,3	25.365,3	10,3
Baleares	11.063,0	32.529,0	34,0
Canarias	4.774,0	14.154,0	33,7
Cantabria	1.850,6	25.170,8	7,4
Castilla y León		54.631,0	
Castilla-La Mancha	4.530,7	73.499,7	6,2
Cataluña	42.185,7	68.619,1	61,5
Com. Valenciana	18.808,1	36.543,6	51,5
Extremadura	3.679,5	32.687,4	11,3
Galicia	7.806,3	21.667,8	36,0
Madrid	24.866,8	127.816,0	19,5
Murcia	2.094,5	16.614,5	12,6
Navarra	3.142,1	8.552,3	36,7
País Vasco	33.119,8	55.326,1	59,9
La Rioja	415,0	6.869,3	6,0
Total (incluye otras Administraciones)	164.957,7	820.141,2	20,1

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEPSYD.

4. Ampliación y reforma de los programas existentes

En el presente apartado se proponen algunas ampliaciones de los programas destinados a la escolarización de los ACNEEs, especialmente dirigidas a la mejora de la calidad del servicio prestado a los alumnos integrados en centros y aulas ordinarios. Se cuantifica, también, su posible efecto presupuestario. Hablamos de “ampliaciones” en tanto que las medidas propuestas no constituyen ninguna alteración en las líneas básicas marcadas por el diseño teórico de la política educativa reciente (tanto en España como en la mayoría de los países europeos), en las que se da énfasis en la educación inclusiva. Estas ampliaciones fueron sistematizadas, a partir de una primera propuesta inicial, en el Seminario “Educación y Personas con Discapacidad: Presente y Futuro”, organizado por la Fundación ONCE en colaboración con el CERMI, que tuvo lugar en Madrid los días 3 y 4 de julio de 2008.

Se trata de un conjunto de medidas ambiciosas, que supondrían mejoras relevantes en la situación de los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios. Todas ellas implican avances en el objetivo de garantizar una escolarización inclusiva de estos alumnos.

4.1. Medida 1: Incremento del profesorado especializado de apoyo para los ACNEEs escolarizados en centros ordinarios

Después de una revisión de la información disponible de todas las Comunidades Autónomas, únicamente ha sido posible encontrar datos que permitan alcanzar una estimación del coste de esta medida en el caso de la Comunidad de Andalucía. La extrapolación de las estimaciones de Andalucía al conjunto de España introduce una considerable falta de precisión; sin embargo se trata de la única aproximación factible con los datos disponibles.

Partimos de la siguiente información: conocemos para el curso 2006-07 el número (y, por consiguiente la ratio) de profesorado especializado de apoyo para ACNEEs en centros ordinarios en Andalucía. Se trata de profesorado especialista en pedagogía terapéutica y en audición y lenguaje en primaria y de profesorado de apoyo especialista en educación especial en secundaria. El Cuadro 11 recoge la información sobre las ratios de alumnos por profesor de apoyo que se extrae de los datos disponibles.

Cuadro 11. Ratio de alumnos por profesor de apoyo para ACNEEs en centros ordinarios. Andalucía, curso 2006-07.

	Infantil y primaria	Secundaria	Total
Pública	4,62	5,01	4,76
Privada concertada	7,43	10,39	8,46
Total	4,88	5,51	5,10

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (datos de profesorado de apoyo) y MEPSYD (datos del alumnado).

A partir de la información contenida en el Cuadro 11 extrapolamos las ratios al conjunto de España y estimamos el coste de alteraciones en las ratios. Proponemos una reducción de las ratios del 20% en el caso de los niveles de infantil y primaria y del 30% en el caso de secundaria; esta diferencia entre niveles se justifica en función de la peor situación de partida en el caso de secundaria. Las ratios que se alcanzarían tras la aplicación de la medida aparecen en el Cuadro 12.

Cuadro 12. Ratio de alumnos por profesor de apoyo para ACNEEs en centros ordinarios tras una reducción del 20% (infantil y primaria) y del 30% (secundaria) de los ratios iniciales.

	Infantil y primaria	Secundaria	Total
Pública	3,70	3,51	3,63
Privada concertada	5,95	7,27	6,56
Total	3,91	3,86	3,89

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (datos de profesorado de apoyo) y MEPSYD (datos del alumnado).

La situación tras la aplicación de la medida al conjunto de España puede describirse del siguiente modo:

Número de profesores de apoyo para ACNEEs en centros ordinarios adicionales: 6.330.

Dotación presupuestaria adicional necesaria: 170.477 millones de euros de 2005, equivalentes a 189.911 millones de euros de 2008.

Incremento de la dotación presupuestaria correspondiente: 30,93% con respecto a la situación inicial (referida únicamente al profesorado de apoyo para ACNEEs en centros ordinarios).

4.2. Medida 2: Transformación de los Centros de Educación Especial en Centros de asesoramiento, apoyo especializado y recursos, dirigidos a la atención educativa del conjunto de ACNEEs.

Se trata de una medida ya contemplada en el Real decreto 696/1995, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales⁵ y cuya aplicación real ha sido muy limitada.

Centraremos el efecto de esta medida únicamente en los centros públicos. El número de centros específicos de educación especial públicos en el conjunto de España, en el curso 2006-07, era de 193⁶. Proponemos como medida la conversión de un número de 10

⁵ El Real decreto 696/1995, de 28 de abril, en su artículo 23.2 señala lo siguiente: "Los Centros de Educación Especial se irán configurando progresivamente como centros de recursos educativos abiertos a los profesionales de los centros educativos del sector".

⁶ Fuente: MEPSYD.

centros anuales. El coste estimado por centro de una reforma en profundidad y habilitación como Centro de asesoramiento, apoyo especializado y recursos que utilizamos es 2 millones de euros. Por tanto, la estimación del coste presupuestario anual de la medida es de 20 millones de euros. Es preciso, también, contar con el incremento de gasto corriente que supone anualmente el funcionamiento de un Centro de asesoramiento, apoyo especializado y recursos bien equipado; necesita una plantilla específica y una renovación constante de material. Los gastos corrientes de personal no son considerados en esta estimación, debido a que se asume que el propio profesorado reconvertido del centro específico forma la plantilla del centro. En cuanto a los gastos de renovación de material, se estima una cantidad de 100.000 euros anuales por centro. Esta cantidad afectará a un número creciente de centros a lo largo del tiempo; por ejemplo, en el tercer año de aplicación de las medidas propuestas (cuando se hayan transformado 30 centros adicionales) estos centros generarán, por tanto, 2 millones de euros de gastos anuales de renovación del material (correspondientes a los 20 centros construidos en los años anteriores).

La situación tras la aplicación de la medida se describe del siguiente modo:

Número anual de centros específicos transformados en Centros de asesoramiento, apoyo especializado y recursos, dirigidos a la atención educativa del conjunto de ACNEEs: 10.

Dotación anual presupuestaria adicional necesaria (incluyendo gasto de renovación de material) en el tercer año de aplicación de la medida propuesta: 22 millones de euros de 2008.

4.3. Medida 3: Incremento de la tasa de cobertura y de la dotación media en el programa de becas para ACNEEs

Estas medidas se podrían circunscribir, al menos en una primera fase de la reforma, a las becas financiadas por el MEPSYD. Planteamos dos posibles alternativas:

3.a: Incremento exclusivamente de la tasa de cobertura.

3.b: Incremento de la tasa de cobertura y, simultáneamente, de la dotación media a través de cambios en los criterios económicos de acceso.

Alternativa 3.a: Realizamos la estimación del coste utilizando la siguiente referencia: un incremento de la tasa de cobertura equivalente a un punto porcentual adicional de cobertura *en cada Comunidad Autónoma* tiene un coste presupuestario (en euros de 2005) de 1.030 millones de euros, suponiendo que el importe medio se mantiene en el valor de 2005.763 euros anuales (véase Cuadro 6) y permite el acceso a la beca a 1.350

ACNEEs adicionales. Proponemos un incremento de diez puntos porcentuales en la tasa de cobertura de cada Comunidad Autónoma, lo que supone alcanzar una situación final descrita del siguiente modo:

Número ACNEEs becarios adicionales: 13.508.

Tasa de cobertura tras la reforma: 10 puntos adicionales en cada Comunidad Autónoma, lo que supone una tasa media de 37,61%.

Importe medio de la beca: 763 euros de 2005 (no varía).

Dotación presupuestaria adicional necesaria: 10.307 millones de euros de 2005, equivalentes a 11.482 millones de euros de 2008.

Incremento de la dotación presupuestaria correspondiente: 35,85% con respecto a la situación inicial.

Alternativa 3.b: Proponemos, en este caso, combinar la medida descrita en la alternativa 3.a con un incremento de la dotación media por beneficiario que permitiera alcanzar la cuantía de 1.000 euros (de 2005). La situación final a la que se llega tras la aplicación de la alternativa 3.b es la siguiente:

Número ACNEEs becarios adicionales: 13.508.

Tasa de cobertura tras la reforma: 10 puntos adicionales en cada Comunidad Autónoma, lo que supone una tasa media de 37,61%.

Importe medio de la beca: 1.000 euros de 2005.

Dotación presupuestaria adicional necesaria: 22.433 millones de euros de 2005, equivalentes a 24.990 millones de euros de 2008.

Incremento de la dotación presupuestaria correspondiente: 85% con respecto a la situación inicial.

4.4. Medida 4: Refuerzo de los equipos y departamentos de orientación

A partir de la presentación de experiencias llevada a cabo en el Seminario de Reflexión: “Educación y Personas con Discapacidad: Presente y Futuro” y, en concreto, de la ponencia presentada por Félix Rozalén, ex-Jefe del Servicio de Igualdad y Calidad, de la Dirección General de Política Educativa de la Consejería de Educación y Ciencia

de la Junta de Castilla-La Mancha, parece conveniente tomar dos decisiones a la hora de concretar los detalles de esta medida:

- Centrar su ámbito de aplicación únicamente al nivel de primaria, ya que parece suficientemente cubierto, en este sentido, el nivel de secundaria.
- Tomar como punto de referencia para las dotaciones y organización de los equipos y departamentos de orientación la Comunidad de Castilla-La Mancha, donde este programa ha recibido suficiente apoyo, constituyendo un programa bien diseñado y eficaz en el cumplimiento de sus objetivos.

Teniendo en cuenta ambas decisiones, la medida se traduce en alcanzar, en el nivel de primaria, la proporción de un orientador por cada centro o por cada 335 alumnos en el caso de centros de mayor dimensión. Esto supone, aproximadamente, dividir por tres la ratio actual de alumnos por orientador en primaria.

La situación tras la aplicación de la medida al conjunto de España (tanto en centros públicos como en privados concertados) puede describirse del siguiente modo:

Número de orientadores para ACNEEs en centros ordinarios adicionales: 6.480.

Dotación presupuestaria adicional necesaria: 174.504 millones de euros de 2005, equivalentes a 194.398 millones de euros de 2008.

Incremento de la dotación presupuestaria correspondiente: 200% con respecto a la situación inicial (únicamente gasto de sueldos y salarios generado por equipos de orientación en centros públicos y privados concertados).

4.5. Medida 5: Intensificación del proceso de eliminación de las barreras arquitectónicas y de comunicación en los centros educativos ya construidos

El Real Decreto 303/2007, de 20 de abril⁷, establece la fecha de 1 de enero de 2019 para garantizar la accesibilidad de los espacios públicos urbanizados y edificios (públicos o privados) existentes que sean susceptibles de ajustes razonables. La medida que proponemos consiste en el cumplimiento anticipado, mediante un “Plan de choque” que abarque los años 2009 a 2013 (ambos inclusive) de unos mínimos de accesibilidad mediante la eliminación de barreras arquitectónicas y de comunicación en los centros públicos de primaria y secundaria.

⁷ Real Decreto 303/2007, de 20 de abril, por el que se aprueban las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación de las personas con discapacidad para el acceso y utilización de los espacios públicos urbanizados y edificaciones.

La medida se implementaría únicamente en el 50% de los centros públicos que actualmente no son de integración y supondría la aplicación de reformas básicas de accesibilidad (mediante un ascensor, una rampa y una reforma de los aseos) y de comunicación (mediante la instalación de un bucle magnético). El coste estimado de estas reformas en cada uno de los centros es de 80.000 euros.

La situación tras la aplicación de la medida al conjunto de España se describe del siguiente modo:

Número de centros educativos reformados anualmente: 1.325.

Dotación presupuestaria adicional necesaria anualmente: 106.000 millones de euros de 2008.

4.6. Medida 6: Mejorar la formación específica para la atención de los ACNEEs dirigida a profesorado de centros ordinarios

Esta medida es una de las que más atención recibe en el documento OCDE (2003). Se traduciría en conceder prioridad a este tipo de formación, llevándose a cabo a través de la red de centros de profesores. Pese a su importancia, en este documento no estimamos un coste presupuestario, ya que no supone un incremento presupuestario directo sino una reasignación de los recursos para la formación del profesorado ya existentes.

Las seis medidas que hemos presentado se complementan entre ellas, configurando un programa de intervención coherente y compacto. El coste agregado de las medidas, una vez todas ellas hayan sido implementadas, es elevado pero plenamente justificado cuando se considera la intervención como una inversión. En este sentido, puede pensarse, por ejemplo, en el incremento de rentas y la reducción de las prestaciones sociales que genera, en el medio y largo plazo, la integración de una mayoría de las personas con discapacidad en puestos de trabajo dignos y retribuidos.

Sin embargo, con el objetivo de plantear alternativas que supongan un menor impacto presupuestario en el corto plazo, planteamos en los cuadros siguientes, junto con la estimación de la totalidad de los costes, el efecto de dar prioridad a tres de las seis medidas (1, 3 y 6), reflejando así un escenario más minimalista, pero que puede dar una respuesta inicial a las actuaciones necesarias para un Plan de Reactivación. También, con la intención de proporcionar una aproximación al posible despliegue temporal del programa, presentamos dos escenarios alternativos: en el primero de ellos las medidas se aplican progresivamente durante los tres primeros años (2009 a 2011), alcanzándose los objetivos propuestos en el tercer año (salvo en el caso de la medida 5, cuyo despliegue se mantiene en un plazo de cinco años) y estabilizándose el gasto a partir de entonces. En el segundo, las medidas se aplican progresivamente durante los

siete primeros años (2009 a 2015), alcanzándose los objetivos propuestos en el séptimo año (salvo en el caso de la medida 5, cuyo despliegue se mantiene también en este escenario en un plazo de cinco años), e igualmente estabilizándose el gasto a partir de entonces. En consonancia con las consideraciones anteriores, el conjunto de estimaciones que se presenta sigue el siguiente esquema:

Cuadro 13: Incidencia presupuestaria anualizada, durante el periodo 2009 a 2011, inclusive, de una selección de medidas prioritarias (1, 3 y 6).

Cuadro 14: Incidencia presupuestaria anualizada, durante el periodo 2009 a 2011, inclusive, del conjunto de medidas.

Cuadro 15: Incidencia presupuestaria anualizada, durante el periodo 2009 a 2015, inclusive, de una selección de medidas prioritarias (1, 3 y 6).

Cuadro 16: Incidencia presupuestaria anualizada, durante el periodo 2009 a 2015, inclusive, del conjunto de medidas.

Teniendo en cuenta que la ejecución última de las políticas educativas que afectan a los ACNEEs (con la excepción de la correspondiente al sistema de becas) depende de las Administraciones Educativas de las Comunidades Autónomas, quizás la forma idónea de llevar a cabo un programa de reformas que afectara a toda España sería un proyecto de cooperación territorial entre el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y las Comunidades Autónomas, de diseño similar, en cuanto a la articulación territorial, al Plan de apoyo a la implantación de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE)⁸, en el que la financiación proviene, en un 40% del Ministerio y en un 60% de las Comunidades Autónomas.

⁸ Véase la Resolución de 11 de abril de 2007, de la Secretaría General de Educación, por la que se dispone la publicación del Acuerdo de Consejo de Ministros de 30 de marzo de 2007, sobre la distribución, para el año 2007, de la financiación del Plan de apoyo a la implantación de la Ley Orgánica de Educación, aprobada por la Conferencia Sectorial de Educación.

Cuadro 13. Incidencia presupuestaria anualizada, durante el periodo 2009 a 2011, inclusive, de una selección de medidas prioritarias (1, 3 y 6). Millones de euros de 2008.

	2009	2010	2011
1) Incremento del profesorado especializado de apoyo para los ACNEEs escolarizados en centros ordinarios.	63.304	126.607	189.911
3.a) Incremento de la tasa de cobertura del programa de becas para ACNEEs.	3.827	7.655	11.482
3.b) Incremento de la tasa de cobertura y de la dotación media del programa de becas para ACNEEs.	8.330	16.660	24.990
6) Mejorar la formación específica para la atención de los ACNEEs dirigida a profesorado de centros ordinarios.	---	---	---
Total (con medida 3.a)	67.131	134.262	201.393
Total (con medida 3.b)	71.634	143.267	214.901

Cuadro 14. Incidencia presupuestaria anualizada, durante el periodo 2009 a 2011, inclusive, del conjunto de medidas. Millones de euros de 2008.

	2009	2010	2011
1) Incremento del profesorado especializado de apoyo para los ACNEEs escolarizados en centros ordinarios.	63.304	126.607	189.911
2) Transformación de los Centros de Educación Especial en Centros de asesoramiento, apoyo especializado y recursos.	20.000	21.000	22.000
3.a) Incremento de la tasa de cobertura del programa de becas para ACNEEs.	3.827	7.655	11.482
3.b) Incremento de la tasa de cobertura y de la dotación media del programa de becas para ACNEEs.	8.330	16.660	24.990
4) Refuerzo de los equipos y departamentos de orientación.	64.799	129.599	194.398
5) Intensificación del proceso de eliminación de las barreras arquitectónicas y de comunicación en los centros educativos ya construidos.	106.000	106.000	106.000
6) Mejorar la formación específica para la atención de los ACNEEs dirigida a profesorado de centros ordinarios.	—	—	—
Total (con medida 3.a)	257.930	390.861	523.791
Total (con medida 3.b)	262.433	399.866	537.299

Cuadro 15: Incidencia presupuestaria anualizada, durante el periodo 2009 a 2015, inclusive, de una selección de medidas prioritarias (1, 3 y 6).

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
1) Incremento del profesorado especializado de apoyo para los ACNEEs escolarizados en centros ordinarios.	27.130	54.260	81.390	108.52	135.65	162.78	189.911
3.a) Incremento de la tasa de cobertura del programa de becas para ACNEEs.	1.640	3.281	4.921	6.561	8.201	9.842	11.482
3.b) Incremento de la tasa de cobertura y de la dotación media del programa de becas para ACNEEs.	3.570	7.140	10.710	14.280	17.850	21.420	24.990
6) Mejorar la formación específica para la atención de los ACNEEs dirigida a profesorado de centros ordinarios.	---	---	---	---	---	---	---
Total (con medida 3.a)	28.770	57.541	86.311	115.082	143.852	172.623	201.393
Total (con medida 3.b)	30.700	61.400	92.100	122.801	153.501	184.201	214.901

Cuadro 16: Incidencia presupuestaria anualizada, durante el periodo 2009 a 2015, inclusive, del conjunto de medidas.

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
1) Incremento del profesorado especializado de apoyo para los ACNEEs escolarizados en centros ordinarios.	27.130	54.260	81.390	108.521	135.651	162.781	189.911
2) Transformación de los Centros de Educación Especial en Centros de asesoramiento, apoyo especializado y recursos.	20.000	21.000	22.000	23.000	24.000	25.000	26.000
3.a) Incremento de la tasa de cobertura del programa de becas para ACNEEs.	1.640	3.281	4.921	6.561	8.201	9.842	11.482
3.b) Incremento de la tasa de cobertura y de la dotación media del programa de becas para ACNEEs.	3.570	7.140	10.710	14.280	17.850	21.420	24.990
4) Refuerzo de los equipos y departamentos de orientación.	27.771	55.542	83.313	111.085	138.856	166.627	194.398
5) Intensificación del proceso de eliminación de las barreras arquitectónicas y de comunicación en los centros educativos ya construidos.	106.000	106.000	106.000	106.000	106.000	0.000	0.000
6) Mejorar la formación específica para la atención de los ACNEEs dirigida a profesorado de centros ordinarios.	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Total (con medida 3.a)	182.542	240.083	297.625	355.166	412.708	364.249	421.791
Total (con medida 3.b)	184.471	243.943	303.414	362.885	422.356	375.828	435.299

5. Problemas de información

La situación de la información relativa a los recursos materiales y humanos destinados a la educación de los ACNEEs en España (pero también en prácticamente todos los países) es sorprendentemente insatisfactoria. Se trata de una información claramente insuficiente a la hora de efectuar un análisis riguroso de la adecuación de los recursos a las necesidades y, también, a la hora de proponer alternativas en la asignación (nivel y destino). Podría achacarse esta situación, en el caso español, a la diversidad de Administraciones Educativas que constituyen el sistema educativo. Sin embargo, la información accesible en otros países y, también, en instituciones supranacionales (destacadamente, la OCDE) resulta también muy escasa y poco sistematizada. La proporción de usuarios que suponen los ACNEEs no es elevada; sin embargo, su importancia cualitativa es mucha, en tanto que constituye la zona quizás más clara sobre la que se proyecta un objetivo cada vez más extendido de los sistemas educativos: ningún/a niño/a debe ser dejado/a atrás.

Hemos mencionado hasta el momento la situación de la información relativa a los recursos invertidos en la educación de los ACNEEs. Sin embargo, la reflexión puede ser más general: en el proceso de reunir datos relevantes para nuestro análisis nos hemos encontrado, muy a menudo, con una “población desaparecida”, la de las personas con discapacidad. Expondremos diversas zonas donde esta afirmación es aplicable:

Las fuentes de información más extendidas para los análisis sociales, como son el panel *Encuesta de Condiciones de Vida* (diseñado desde EUROSTAT) o la *Encuesta de Población Activa* no proporciona información acerca de la existencia de alguna discapacidad en los encuestados. No resulta posible, por ejemplo, conocer las trayectorias de formación de los adultos discapacitados debido a la imposibilidad de identificar al colectivo. La *Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud* se efectuó en 1999 y ha quedado desactualizada. La *Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de dependencia 2008* de la que ya se ha presentado un avance de resultados. Se trata de una excelente iniciativa, aunque debería ir acompañada con un tratamiento más adecuado de las situaciones de discapacidad en las fuentes de información generales.

La *Encuesta Continua de Presupuestos Familiares*, fuente de información básica orientada a conocer los niveles y destinos de gasto privado (la que hubiera permitido conocer el gasto privado en educación realizado por las familias de los ACNEEs) considera la educación especial conjuntamente con la educación primaria, no permitiendo establecer distinciones entre ellas.

Hemos visto, también, en el apartado 2 de este texto cómo no resulta posible conocer

el nivel y tipo de los recursos destinados al alumnado integrado en centros ordinarios. Este conjunto de problemas es el que justifica sobradamente la afirmación que aparece en el Capítulo 2 de este libro, donde se señalan “las deficiencias de las estadísticas disponibles (no sólo sobre escolarización, sino también sobre los medios disponibles, materiales y humanos, especialmente en los centros ordinarios)”. Merece la pena destacar la relevancia, en una sociedad democrática e innovadora, de la disponibilidad de información estadística accesible y eficaz. Hace pocos años se dio en España un importante paso en este sentido⁹. La situación que hemos descrito referida a la información sobre las personas con discapacidad y, más concretamente, de su proceso educativo, hace muy aconsejable una iniciativa decidida que permita avances en este campo.

6. Conclusiones

En la ponencia se han descrito los niveles y componentes de gasto público destinados a la educación de los ACNEEs en España y se han propuesto y cuantificado diferentes medidas orientadas a mejorar la calidad del proceso educativo de los ACNEEs en centros y aulas ordinarios. Se ha apuntado, también, la conveniencia de articular tales medidas en un proyecto de cooperación territorial entre el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y las Comunidades Autónomas.

La educación de los ACNEEs en centros ordinarios pone a prueba la capacidad inclusiva real de un sistema educativo; como se subraya en un informe de la OCDE: “la medida en la que los estudiantes con necesidades especiales asisten a escuelas ordinarias, más que a centros específicos, es un indicador de hasta qué punto las escuelas ordinarias son capaces de dar acomodo a una diversidad de necesidades” (OCDE, 2003). Uno de los objetivos de equidad centrales en las políticas educativas actuales consiste en “no dejar a ningún estudiante atrás”; en el reciente informe de la OCDE *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education* (Field *et al.*, 2007) se da énfasis a tal objetivo. La educación de los ACNEEs y, especialmente, su educación inclusiva, suponen quizás el máximo reto en este sentido.

Durante la exploración del ámbito de la educación de los ACNEEs para la realización de esta ponencia hemos encontrado importantes problemas en la información y el conocimiento accesible acerca de los procesos educativos en los centros ordinarios y acerca de qué recursos humanos y materiales se invierten en ellos. Junto con la necesidad de una iniciativa en el terreno de las estadísticas, que ha sido ya suficientemente tratada en el apartado 5, quisiéramos aquí plantear la conveniencia de un proceso de evaluación de este ámbito. La evaluación ha constituido, en los últimos años, una herramienta cuya uti-

⁹ Nos referimos al Acuerdo de 2005 de la Comisión Delegada del Gobierno para Asuntos Económicos (CDGAE) relativo a las *Mejoras en la transparencia en el ámbito de la información económica y estadística*.

lización, más o menos rigurosa, ha ganado terreno, pasando a ser parte prácticamente inseparable de los procesos educativos. Incluso con independencia de esta tendencia, resulta difícil encontrar un ámbito en el que resulte más conveniente evaluar un proceso educativo concreto.

Referencias

Calero, J. (2006). *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español*. Madrid: MEC-CIDE.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2005). *Informe anual de la Comisión Europea al Parlamento Europeo sobre el funcionamiento del sistema de escuelas europeas*. COM(2005)482 final. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2003). *Thematic publication Special Needs Education in Europe With the contribution of EURYDICE*.

Evans, Peter (2003). *Aspects Of The Integration Of Handicapped And Disadvantaged Students Into Education. Evidence From Quantitative And Qualitative Data*. Paris: OCDE/CERI.

Field, S., Kuczera, M., Pont, B. (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OCDE.

Generalitat de Catalunya (2003). *Pla director de l'educació especial de Catalunya 2003*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Hegarty, Seamus (1995). *Review of the Present Situation in Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

Meijer, J. W. (1999). *Financing of Special Needs Education*, European Agency for Development in Special Needs Education.

OCDE (2007). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Policies, Statistics and Indicators*. Paris: OCDE.

OCDE (2004). *Equity in Education Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*, Paris: OCDE.

OCDE (2003). *Education Policy Analysis*, Paris: OCDE.

Capítulo 12

Propuestas de acción para un Plan de Reactivación de la inclusión educativa: las Administraciones y los centros educativos

M^a Antonia Casanova Rodríguez¹

I. Presentación

Tras la celebración del Seminario de Reflexión, ya comentado en las páginas iniciales de esta obra, y contando con la colaboración de las aportaciones de los ponentes y de los grupos de trabajo que se constituyeron con todos los participantes en el mismo, se llegó a la definición de una serie de propuestas para marcar el camino que se considera adecuado seguir con la vista puesta en la mejora continua del futuro de la escuela inclusiva en todos los órdenes, pero esencialmente en lo referido al alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

La realidad de la sociedad actual (multicultural, democrática, tecnológica, avanzada en información y conocimiento...) obliga a estructurar los sistemas educativos institucionales y, en concreto, los centros docentes, de modo que ofrezcan respuestas válidas (funcionales, eficaces...) para la formación de las generaciones jóvenes. Éstas deben contar con un bagaje personal que les permita incorporarse satisfactoria y dignamente a su entorno -que, en estos momentos de globalización, es de ámbito internacional-, lo que implica un desarrollo integral que favorezca el despliegue total de las capacidades del alumno y la asunción, en consecuencia, de las competencias suficientes como para vivir y convivir en cada contexto en el que se encuentre. Por ello, hay que insistir en que si los diferentes deben vivir juntos, los diferentes deben educarse juntos. Ésa es la clave de la escuela inclusiva y, por supuesto, de la calidad educativa requerida por los distintos sectores sociales.

Las propuestas que se recogen a continuación consideran, como no podía ser de otro modo, la situación Administrativa Española que, como es sabido, tiene transferidas plenamente las competencias en educación a cada una de las Comunidades Autónomas. Por lo tanto, las actuaciones derivadas de las sugerencias abajo reflejadas pueden ser impulsadas desde el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y, en muchos casos, deben ser implementadas por las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas, en el ejercicio de sus competencias.

¹ Inspectora Central de Educación. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Por otra parte, el sistema educativo español ofrece un importante margen de autonomía a los Centros docentes, por lo que desde esta instancia son muchas las decisiones que deben tomarse en el momento de aplicar y concretar las normas legales a cada realidad particular. En definitiva, en los Centros tiene lugar la acción educativa, y es en ellos en los que es obligado recoger las iniciativas que favorecen la atención de calidad que cada niño y cada niña se merecen. Son los profesionales de la educación los que conocen directamente el contexto en el que se desarrolla su labor, las circunstancias que rodean la evolución de los alumnos y alumnas, la situación familiar de cada uno, las características de su entorno..., en fin, todos los factores que contribuirán o entorpecerán las actuaciones que desde la educación instituciones se implementen. La asunción de esa autonomía curricular, organizativa, directiva... que poseen los Centros, constituye la clave para que la adaptación del sistema general a las peculiaridades del alumnado sea una realidad y no se quede en una declaración de buenas intenciones.

No hay que olvidar, por supuesto, la necesaria colaboración de todas las instancias que, aunque con menor responsabilidad directa en algunos casos, colaboran eficazmente -con diferentes iniciativas- a la toma de medidas para lograr la inclusión educativa como paradigma de la escuela de calidad en la sociedad actual; nos referimos a Ayuntamientos, Fundaciones, Organizaciones no gubernamentales, Asociaciones sin ánimo de lucro en general..., y, en definitiva, a toda la sociedad, pues es imprescindible su concienciación y su colaboración activa para que todas las personas puedan desenvolverse en ella con las mejores oportunidades personales y profesionales.

Para terminar estas reflexiones previas a la enumeración de las propuestas consecuentes, solamente recalcar las circunstancias favorables que se citan en el Capítulo 2, para que nos encontremos ante una coyuntura política y legal que permita activar muchas de las actuaciones que deberían estar aplicándose y que, por distintas causas, se están ralentizando cuando no paralizando totalmente. Destaco, entre estas circunstancias, la incorporación de España a la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, con fecha 3 de mayo de 2008, a la unidad que aparece para esta legislatura entre las políticas educativas y sociales en el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, y al momento de desarrollo legal de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), tanto desde la Administración Central como desde las Administraciones Autonómicas. Parece claro que el momento resulta decisivo para orientar la educación en uno u otro sentido.

En consecuencia, a continuación aparecen las propuestas surgidas, que, como antes se anticipa, van dirigidas tanto a la Administración Central como a las Administraciones Educativas Autonómicas y a los propios Centros educativos, ordinarios y de educación especial, con la intención de ofrecer posibles respuestas positivas y apropiadas en el momento de tomar opciones para la mejora paulatina de determinadas situaciones y para

la superación de las dificultades que las personas “diferentes” tienen todavía para vivir y convivir en la sociedad española.

Se pueden sintetizar en las que se recogen en los siguientes epígrafes.

2. Propuestas dirigidas a las Administraciones:

- * Potenciación de la cooperación de España con los organismos internacionales en materia de necesidades educativas especiales, y la coordinación efectiva del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (MEPSyD) con las Comunidades Autónomas para la puesta en común de experiencias en este ámbito.
- * Creación de una Conferencia Sectorial de Inclusión Educativa, en el marco de la Conferencia de Educación del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, desde la que se lidere el Plan de Reactivación de la Educación Inclusiva.
- * Consideración de las aportaciones del tercer sector y de las familias en el diseño del Plan de Reactivación de la Educación Inclusiva.
- * Creación de una aplicación presupuestaria para la reactivación de la Educación Inclusiva, al modo en que el MEPSyD dota de fondos a las Comunidades Autónomas con el Plan PROA (Programa de Refuerz, Orientación y Apoyo) o el Plan de apoyo a la implantación de la LOE, en las cuatro vertientes que en él se indican. Este libro incluye un estudio presupuestario inicial (Capítulo 11), que podría abordarse en distintas fases, priorizando determinadas medidas, y cuya inversión se realizaría por el conjunto de las Administraciones educativas.
- * Coordinación, en la actual estructura ministerial, de las políticas educativas y sociales, para la atención a las personas con necesidades educativas especiales.
- * Liderazgo de la cooperación institucional entre los centros de investigación y estudio existentes en las Comunidades Autónomas, al igual que el conocimiento e intercambio de recursos y ayudas técnicas utilizados en cada una de ellas.
- * Realización de Jornadas de Formación en el Consejo Escolar del Estado sobre Educación Inclusiva, como modelo válido y de calidad para la sociedad actual.
- * Evaluación permanente de la situación y desarrollo de la educación inclusiva en su globalidad, realizada con la participación de los agentes sociales y con el apoyo de investigadores universitarios. En este sentido, cabe destacar la conveniencia de identificar indicadores de calidad de la inclusión educativa para el conjunto del alumnado y, también, de forma diferenciada para diversos grupos de discapacidad.

- * Regulación de la recogida de datos y de las estadísticas generales relacionadas con el alumnado con necesidades educativas especiales, como elemento absolutamente imprescindible para realizar la evaluación permanente ya propuesta.
- * Implantación legal de la educación a lo largo de la vida o educación permanente para las personas con discapacidad.
- * Creación de apoyos específicos al alumnado con necesidades educativas especiales en la educación post obligatoria, en función de las posibilidades y expectativas de cada alumno.
- * Establecimiento de planes de sensibilización, formación e información para los equipos directivos de los Centros, para el profesorado y los profesionales de la Orientación escolar, que los mantengan actualizados en el ámbito de la Educación Especial.
- * Establecimiento de planes de sensibilización y formación para los equipos directivos e inspectores de educación, en relación con modelos de diseño curricular y de organización escolar que favorezcan la inclusión educativa.
- * Diseño de planes de estudio universitarios de formación del profesorado, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que ofrezcan garantías de calidad educativa para la generalización de la inclusión en el conjunto del sistema educativo.
- * Apoyo efectivo al trasvase de la información de las medidas curriculares aplicadas en Bachillerato y de las necesidades de los alumnos que debe cubrir la Universidad a través de sus servicios de orientación a los universitarios con discapacidad.
- * Establecimiento de modelos de orientación escolar y profesional que den respuesta a las necesidades del alumnado y profesorado de los Centros docentes, al igual que a las familias, manteniendo redes sectoriales de orientación para la actualización de sus profesionales y el intercambio de experiencias valiosas en este ámbito de actuación.
- * Refuerzo de los servicios de atención temprana en todos los ámbitos de actuación requeridos para ofrecer una respuesta coordinada a la familia y a los niños y niñas con discapacidad.
- * Revisión de la normativa de *ratios* para mejorar la inclusión del alumnado, con exigencia de su cumplimiento, de modo que se ajusten los apoyos de personal necesarios al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en cada Centro.
- * Incremento del profesorado especializado de apoyo para el alumnado con necesidades educativas especiales, y refuerzo de los equipos y departamentos de orientación.

- * Realización de campañas institucionales de sensibilización, que favorezcan el entendimiento de la sociedad hacia la riqueza de la educación y la convivencia en la diversidad y el respeto a la diferencia, con especial atención a los centros educativos. Elaboración, asimismo, de una guía de buenas prácticas de inclusión educativa, para difundir de la forma más amplia posible entre los actores implicados.
- * Eliminación de las barreras de acceso y de comunicación, promoviendo la accesibilidad general, el diseño universal y los ajustes razonables en el ámbito educativo. Elaboración de una guía de accesibilidad a los centros escolares.
- * 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 con necesidad específica de apoyo educativo.
- * Incremento de la participación de las entidades representativas en los órganos de participación de las Comunidades Autónomas.
- * Impulso de las distintas modalidades existentes de escolarización combinada, entre Centros de Educación Especial y Centros ordinarios.

3. Propuestas dirigidas a los Centros educativos:

- * Fomento de la participación de las familias del alumnado con necesidades educativas especiales en las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAS) de los Centros docentes.
- * Creación de entornos cercanos de relación entre las familias y los profesionales especializados.
- * Creación de estructuras próximas a los centros de colaboración (centros de profesores, bases de datos, etc.), para el intercambio de experiencias y reflexión conjunta de los profesionales de la educación.
- * Utilización de las TIC para favorecer la inclusión, mediante una información asequible, ágil y completa al conjunto de la comunidad educativa. Incorporación de la dimensión de la discapacidad/accesibilidad en los desarrollos y oportunidades surgidas en el marco de Web 2.0.
- * Incorporación del alumnado con necesidades educativas especiales a las actividades extraescolares organizadas en el Centro y, en general, a todo tipo de actividad lúdica, recreativa, de esparcimiento o deportiva.

- * Ejercicio de la autonomía del Centro, de acuerdo con el ordenamiento legal existente, de manera que cada institución adopte las medidas necesarias para atender, con la calidad exigida, a la población específica que escolariza.

4. Conclusión

Se trata, como queda de manifiesto, que cada sector involucrado en la implementación de la escuela inclusiva, asuma y ponga en práctica las responsabilidades y competencias que tiene encomendadas, a la vez que promueva acciones, nuevas en algunos casos, para superar las disfunciones detectadas durante la aplicación de determinadas normas o iniciativas o para introducir novedades aportadas desde ámbitos externos a la educación, que mejoren sensiblemente la acción que se está llevando a cabo.

Como se comenta en alguno de los capítulos iniciales, habrá que esperar a que las Administraciones y los Centros recojan éstas y otras aportaciones, para reactivar la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, y si fuera posible, dentro de un Plan como el anunciado por la Sra. Ministra, que diera forma, sentido y viabilidad a su aplicación sistemática, evaluada y, por lo tanto, mejorable de modo continuo a lo largo de los próximos años.

Anexo I
Declaración de Salamanca
de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales.

(Aprobada por aclamación en la ciudad de Salamanca, España, el día 10 de Junio de 1994)

Reafirmando el derecho que todas las personas tienen a la educación, según recoge la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948; y renovando el empeño de la comunidad mundial en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990 de garantizar ese derecho a todos, independientemente de sus diferencias particulares,

Recordando las diversas declaraciones de las Naciones Unidas, que culminaron en las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, en las que se insta a los Estados a garantizar que la educación de las personas con discapacidad forme parte integrante del sistema educativo,

Observando con agrado la mayor participación de gobiernos, grupos de apoyo, grupos comunitarios y de padres, y especialmente de las organizaciones de personas con discapacidad en los esfuerzos por mejorar el acceso a la enseñanza de la mayoría de las personas con necesidades especiales que siguen al margen; y reconociendo como prueba de este compromiso la participación activa de representantes de alto nivel de numerosos gobiernos, organizaciones especializadas y organizaciones intergubernamentales en esta Conferencia Mundial.

1. Los delegados de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, reunidos aquí en Salamanca, España, del 7 al 10 de Junio de 1994, por la presente reafirmamos nuestro compromiso con la Educación para Todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación, y respaldamos además el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, cuyo espíritu, reflejado en sus disposiciones y recomendaciones, debe guiar a organizaciones y gobiernos.

2. Creemos y proclamamos que:

- todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios,
- los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades,
- las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escue-

las ordinarias, que deberán integrarlas en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades,

- las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

3. Apelamos a todos los gobiernos y les instamos a:

- dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales,
- adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada, que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario,
- desarrollar proyectos de demostración y fomentar intercambios con países que tienen experiencia en escuelas integradoras,
- crear mecanismos descentralizados y participativos de planificación, supervisión y evaluación de la enseñanza de niños y adultos con necesidades educativas especiales,
- fomentar y facilitar la participación de padres, comunidades y organizaciones de personas con discapacidad en la planificación y el proceso de adopción de decisiones para atender a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales,
- invertir mayores esfuerzos en la pronta identificación y las estrategias de intervención, así como en los aspectos profesionales,
- garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras.

4. Asimismo apelamos a la comunidad internacional; en particular instamos a:

- los gobiernos con programas de cooperación internacional y las organizaciones internacionales de financiación, especialmente los patrocinadores de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, la UNESCO, el UNICEF, el PNUD, y el Banco Mundial:
 - a defender el enfoque de escolarización integradora y apoyar los programas de enseñanza que faciliten la educación de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales;
 - a las Naciones Unidas y sus organizaciones especializadas, en concreto la OIT, la OMS, la UNESCO, y el UNICEF;

- a que aumenten su contribución a la cooperación técnica y refuercen su cooperación y redes de intercambio, para apoyar de forma más eficaz la atención ampliada e integradora a las personas con necesidades educativas especiales;
- a las organizaciones no gubernamentales que participan en la programación nacional y la prestación de servicios:
 - a que fortalezcan su colaboración con los organismos oficiales nacionales e intensifiquen su participación en la planificación, aplicación y evaluación de una educación integradora para los alumnos con necesidades educativas especiales;
- a la UNESCO, como organización de las Naciones Unidas para la educación, a:
 - velar para que las necesidades educativas especiales sean tenidas en cuenta en todo debate sobre la educación para todos en los distintos foros,
 - obtener el apoyo de organizaciones de docentes en los temas relacionados con el mejoramiento de la formación del profesorado en relación con las necesidades educativas especiales,
 - estimular a la comunidad académica para que fortalezca la investigación, las redes de intercambio y la creación de centros regionales de información y documentación; y a actuar también para difundir tales actividades y los resultados y avances concretos conseguidos en el plano nacional, en aplicación de la presente Declaración,
 - a recaudar fondos mediante la creación, en su próximo Plan a Plazo Medio (1996-2002), de un programa ampliado para escuelas integradoras y programas de apoyo de la comunidad, que posibilitarían la puesta en marcha de proyectos piloto que presenten nuevos modos de difusión y creen indicadores referentes a la necesidad y atención de las necesidades educativas especiales.

5. Por último, expresamos nuestro más sincero agradecimiento al Gobierno de España y a la UNESCO por la organización de esta Conferencia y les exhortamos a realizar todos los esfuerzos necesarios para dar a conocer esta Declaración y el Marco de Acción a toda la comunidad mundial, especialmente en foros tan importantes como la Cumbre para el Desarrollo Social (Copenhague, 1995) y la Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995).

Marco de acción sobre necesidades educativas especiales

Introducción

1. El presente **Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales** fue aprobado por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, organizada por el Gobierno de España, en colaboración con la UNESCO, y celebrada en Salamanca del 7 al 10 de junio de 1994. Su objetivo es informar la política e inspirar la acción de los gobiernos, las organizaciones internacionales y nacionales de ayuda, las organizaciones no gubernamentales y otros organismos, en la aplicación de la **Declaración de Salamanca de principios, política y practica para las necesidades educativas especiales**. El **Marco** se inspira en la experiencia nacional de los países participantes y en las resoluciones, recomendaciones y publicaciones del sistema de las Naciones Unidas y de otras organizaciones intergubernamentales, especialmente las **Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad**¹. Tiene en cuenta también las propuestas, directrices y recomendaciones formuladas por los cinco seminarios regionales de preparación de esta Conferencia Mundial.

2. El derecho que cada niño tiene a recibir educación se ha proclamado en la Declaración de Derechos Humanos y ha sido ratificado en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Toda persona con discapacidad tiene derecho a expresar sus deseos en lo referente a su educación en la medida en que pueda haber certidumbre al respecto. Los padres tienen un derecho intrínseco a ser consultados sobre la forma de educación que mejor se adapte a las necesidades, circunstancias y aspiraciones de sus hijos.

3. 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, emocionales² lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados a niños que viven en la calle y que trabajan niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. En el contexto de este Marco de Acción el término “necesidades educativas especiales” se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas especiales en algún de su escolarización. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves. Cada vez existe un mayor énfasis en que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en los planes edu-

¹ Normas uniformes de las Naciones Unidas sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad Resolución 48/96 aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su 48ª reunión del 20 de diciembre de 1993.

cativos elaborados para la mayoría de los niños y niñas. Esta idea ha llevado al de escuela integradora. El reto con que se enfrentan las escuelas integradoras es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas comprendidos los que sufren discapacidades graves. El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras.

4. Las necesidades educativas especiales incorporan los principios ya probados de una pedagogía razonable de la que todos los niños y niñas se puedan beneficiar. Da 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. Una pedagogía centrada en el niño es positiva para todos los alumnos y como consecuencia, para toda la sociedad. La experiencia nos ha demostrado que se puede reducir el número de fracasos escolares y de repetidores, algo muy común en muchos sistemas educativos, y garantizar un mayor nivel de éxito escolar. Una pedagogía centrada en el niño puede servir para evitar el desperdicio de recursos y la destrucción de esperanzas consecuencias frecuentes de la mala calidad de la enseñanza y de la mentalidad de que “la que sirve para uno sirve para todos”. Las escuelas que se centran en el niño son además la base para la construcción de una sociedad centrada en las personas que respete tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos. Existe la imperiosa necesidad de cambiar de perspectiva social. Durante demasiado tiempo, los problemas de las personas con discapacidades han sido agravados por una sociedad invalidante que se fijaba más en su discapacidad que en su potencial.

5. Este **Marco de Acción** comprende las partes siguientes:

I. Nuevas ideas sobre las necesidades educativas especiales

II. Directrices para la acción en el plano nacional

A. Política y organización

B. Factores escolares

C. Contratación y formación del personal docente

D. Servicios de apoyo exteriores

E. Áreas prioritarias

F. Participación de la comunidad

G. Recursos necesarios

III. Directrices para la acción en los planos regional e internacional

1. Nuevas ideas sobre las Necesidades Educativas Especiales

6. La tendencia de la política social durante las dos décadas pasadas ha sido fomentar la integración y la participación y luchar contra la exclusión. La integración y participación forman parte esencial de la dignidad humana y del disfrute y ejercicio de los derechos humanos. En el campo de la educación, esta situación se refleja en el desarrollo de estrategias que posibiliten una auténtica igualdad de oportunidades. La experiencia de muchos países demuestra que la integración de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales se consigue de forma más eficaz en escuelas integradoras para todos los niños de una comunidad. Es en este contexto en el que los que tienen necesidades educativas especiales pueden avanzar en el terreno educativo y en el de integración social. Las escuelas integradoras representan un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y la completa participación, pero para que tengan éxito es necesario realizar un esfuerzo en común, no solo de los profesores y del resto del personal de la escuela, sino también de los compañeros, padres, familias y voluntarios. La reforma de las instituciones sociales no solo es una tarea técnica sino que depende ante todo de la convicción, el compromiso y la buena voluntad de todos los individuos que integran la sociedad.

7. 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. Las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades. Debería ser, de hecho, una continua prestación de servicios y ayuda para satisfacer las continuas necesidades especiales que aparecen en la escuela.

8. En las escuelas integradoras, los niños con necesidades educativas especiales deben recibir todo el apoyo adicional necesario para garantizar una educación eficaz. La escolarización integradora es el medio más eficaz para fomentar la solidaridad entre los niños con necesidades especiales y sus compañeros. La escolarización de los niños en escuelas especiales - o clases especiales en la escuela con carácter permanente - debiera ser una excepción, que solo sería recomendable aplicar en aquellos casos, muy poco frecuentes, en los que se demuestre que la educación en las clases ordinarias no puede satisfacer las necesidades educativas o sociales del niño, o cuando sea necesario para el bienestar del niño o de los otros niños.

9. La situación en cuanto a las necesidades educativas especiales varía mucho de un país a otro. Existen países, por ejemplo, en los que hay escuelas especiales bien establecidas para alumnos con discapacidades específicas. Esas escuelas especiales pueden suponer un recurso muy valioso para la creación de escuelas integradoras. El personal de estas instituciones especiales posee los conocimientos necesarios para la pronta identificación

de los niños con discapacidades. Las escuelas especiales pueden servir también como centros de formación para el personal de escuelas ordinarias. Finalmente, las escuelas especiales - o los departamentos dentro de las escuelas integradoras - pueden continuar ofreciendo una mejor educación a los relativamente pocos alumnos que no pueden ser atendidos en las escuelas o clases ordinarias. La inversión en las escuelas especiales existentes debería orientarse a facilitar su nuevo cometido de prestar apoyo profesional a las escuelas ordinarias para que éstas puedan atender a las necesidades educativas especiales. El personal de las escuelas especiales puede aportar una contribución importante a las escuelas ordinarias por lo que respecta a la adaptación del contenido y método de los programas de estudios a las necesidades individuales de los alumnos.

10. Los países que tengan pocas o ninguna escuela especial harían bien, en general, en concentrar los esfuerzos en la creación de escuelas integradoras y de servicios especializados - sobre todo en la formación del personal docente en las necesidades educativas especiales y en la creación de centros con buenos recursos de personal y equipo, a los que las escuelas podrían pedir ayuda - necesarios para que puedan servir a la mayoría de niños y jóvenes.

La experiencia, específicamente en los países en vías de desarrollo, indica que el alto costo de las escuelas especiales supone, en la práctica, que sólo una pequeña minoría de alumnos, que normalmente proceden de un medio urbano, se benefician de estas instituciones. La gran mayoría de los alumnos con necesidades especiales, en particular en las áreas rurales, carecen en consecuencia de este tipo de servicios. En muchos países en desarrollo se calcula que están atendidos menos de uno por ciento de los alumnos con necesidades educativas especiales. La experiencia, además, indica que las escuelas integradoras, destinadas a los niños y niñas de la comunidad, tienen más éxito a la hora de obtener el apoyo de la comunidad y encontrar formas innovadoras e imaginativas para utilizar los limitados recursos disponibles.

11. El planeamiento gubernamental de la educación debería centrarse en la educación de todas las personas, de todas las regiones del país y de cualquier condición económica, tanto en las escuelas públicas como en las privadas.

12. Dado que el pasado un número relativamente bajo de niños con discapacidad han podido acceder a la educación, especialmente en los países en desarrollo, existen millones de adultos con discapacidades que no tienen ni los rudimentos de una educación básica. Es necesario, por tanto, realizar un esfuerzo en común para que todas las personas con discapacidades reciban la adecuada alfabetización a través de programas de educación de adultos.

13. Es particularmente importante darse cuenta que las mujeres han estado doblemente en desventaja, como mujeres y como personas con discapacidad. Tanto mujeres como hombres deberían participar por igual en el diseño de los programas de educación y tener

las mismas oportunidades de beneficiarse de ellos. Sería necesario realizar en particular esfuerzos para fomentar la participación de las niñas y mujeres con discapacidades en los programas de educación.

14. Este Marco de Acción se ha pensado para que sirva de directriz para la planificación de acciones sobre necesidades educativas especiales. Evidentemente no puede recoger todas las situaciones que pueden darse en diferentes países y regiones y debe, por tanto, adaptarse para ajustarlo a las condiciones y circunstancias locales. Para que sea eficaz, debe ser completado por planes nacionales, regionales y locales inspirados por la voluntad política y popular de alcanzar la educación para todos.

II- Directrices para la acción en el plano nacional

A. Política y Organización

15. La educación integrada y la rehabilitación apoyada por la comunidad representan dos métodos complementarios de impartir enseñanza a las personas con necesidades educativas especiales. Ambos se basan en el principio de integración y participación y representan modelos bien comprobados y muy eficaces en cuanto a costo para fomentar la igualdad de acceso de las personas con necesidades educativas especiales, que es parte de una estrategia nacional cuyo objetivo es conseguir la educación para todos. Se invita a los países a que tengan en cuenta las acciones que a continuación se detallan a la hora de organizar y elaborar la política de sus sistemas de educación.

16. La legislación debe reconocer el principio de igualdad de oportunidades de los niños jóvenes y adultos con discapacidades en la enseñanza primaria, secundaria y superior, enseñanza impartida, en la medida de lo posible, en centros integrados.

17. Se deberían adoptar medidas legislativas paralelas y complementarias en sanidad, bienestar social, formación profesional y empleo para apoyar y hacer efectivas las leyes sobre educación.

18. Las políticas de educación en todos los niveles, del nacional al local, deben estipular que un niño o niña con discapacidad asistan a la escuela más cercana: es decir, a la escuela que debería asistir si no tuviera discapacidad. Las excepciones a esta norma deberán preverse solo en los casos en los que sea necesario recurrir a instituciones especiales.

19. La integración de niños con discapacidades deberá formar parte de los planes nacionales de "educación para todos". Incluso en los casos excepcionales en que sea necesario escolarizar a los niños en escuelas especiales, no es necesario que su educación esté completamente aislada. Se deberá procurar que asistan a tiempo parcial a escuelas ordi-

narias. Se deberán tomar las medidas necesarias para conseguir la misma política integradora de jóvenes y adultos con necesidades especiales en la enseñanza secundaria y superior, así como en los programas de formación. También se deberá prestar la atención necesaria para garantizar la igualdad de acceso y oportunidades a las niñas y mujeres con discapacidades.

20. Deberá prestarse particular atención a las necesidades de los niños y jóvenes con discapacidades graves o múltiples. Tienen tanto derecho como los demás miembros de la comunidad a llegar a ser adultos que disfruten de un máximo de independencia, y su educación deberá estar orientada hacia ese fin, en la medida de sus capacidades.

21. Las políticas educativas deberán tener en cuenta las diferencias individuales y las distintas situaciones. Debe tenerse en cuenta la importancia de la lengua de signos como medio de comunicación para los sordos, por ejemplo, y se deberá garantizar que todos los sordos tengan acceso a la enseñanza en la lengua de signos de su país. Por las necesidades específicas de comunicación de los sordos y ciegos. Sería más conveniente que se les impartiera una educación en escuelas especiales o en clases y unidades especiales dentro de las escuelas ordinarias.

22. La rehabilitación basada en la comunidad debe formar parte de una estrategia general destinada a impartir una enseñanza y una capacitación eficaces en función de los costos para personas con necesidades educativas especiales. La rehabilitación basada en la comunidad deberá constituir un método específico de desarrollo comunitario que tienda a rehabilitar, ofrecer igualdad de oportunidades y facilitar la integración social de las personas discapacitadas. Su aplicación debe ser el resultado de los esfuerzos combinados de las propias personas discapacitadas, sus familias y comunidades y de los servicios educativos, sanitarios, profesionales y de asistencia social.

23. Tanto las políticas como los acuerdos de financiación deben fomentar y propiciar la creación de escuelas integradoras. Habrá que derribar los obstáculos que impidan el traslado de escuelas especiales a escuelas ordinarias y organizar una estructura administrativa común. Los progresos hacia la integración deberán ser evaluados por medio de estadísticas y encuestas en las que se pueda comprobar el número de alumnos con discapacidades que se benefician de los recursos, conocimientos técnicos y equipo destinado a las personas con necesidades educativas especiales, así como el número de alumnos con necesidades educativas especiales matriculados en escuelas ordinarias.

24. Se debe mejorar en todos los niveles la coordinación entre los responsables de la enseñanza y los de la salud y asistencia social, con objeto de establecer una convergencia y una complementariedad eficaz. En los procesos de planificación y coordinación también se deberá tener en cuenta el papel real y potencial que pueden desempeñar las

organizaciones semipúblicas y las organizaciones no gubernamentales. Será necesario realizar un esfuerzo particular para conseguir el apoyo de la comunidad para atender las necesidades educativas especiales.

25. Las autoridades nacionales se encargarán de supervisar la financiación externa de las necesidades educativas especiales y, en colaboración con los asociados a nivel internacional cerciorarse que esté en consonancia con las políticas y prioridades nacionales cuyo objetivo es **la educación para todos**. Las organizaciones de ayuda bilaterales y multilaterales, por su parte, deberán estudiar detenidamente las políticas nacionales en lo que se refiere a las necesidades educativas especiales a la hora de la planificación y aplicación de los programas de enseñanza y áreas relacionadas con los mismos.

B. Factores escolares

26. La creación de escuelas integradoras que atiendan un gran número de alumnos en zonas rurales y urbanas requiere la formulación de políticas claras y decididas de integración y una adecuada financiación, un esfuerzo a nivel de información pública para luchar contra los prejuicios y fomentar las actitudes positivas, un extenso programa de orientación y formación profesional y los necesarios servicios de apoyo. Será necesario inducir los cambios que a continuación se detallan en la escolarización, y muchos otros, para contribuir al éxito de las escuelas integradoras: programa de estudios, edificios, organización de la escuela, pedagogía, evaluación, dotación de personal, ética escolar y actividades extraescolares.

27. La mayoría de los cambios necesarios no se limitan a la integración de los niños con discapacidades. Estos cambios forman parte de una reforma de la enseñanza necesaria para mejorar su calidad y pertinencia y la promoción de un mejor aprovechamiento escolar por parte de todos los alumnos. En la **Declaración Mundial sobre Educación para Todos** se recalca la necesidad de un modelo que garantice la escolarización satisfactoria de toda la población infantil. La adopción de sistemas más flexibles y adaptables capaces de tener en cuenta las diferentes necesidades de los niños contribuirán a conseguir el éxito en la enseñanza y en la integración. Las siguientes directrices se centran en los puntos que han de ser tenidos en cuenta a la hora de integrar a los niños con necesidades educativas especiales en escuelas integradoras.

Flexibilidad del programa de estudios

28. Los programas de estudios deben adaptarse a las necesidades de los niños y no al revés. Por consiguiente, las escuelas deberán ofrecer opciones curriculares que se adapten a los niños con capacidades e intereses diferentes.

29. Los niños y las niñas con necesidades educativas especiales deben recibir un apoyo adicional en el programa regular de estudios, en vez de seguir un programa de estudios diferente. El principio rector será el de dar a todos los niños la misma educación, con la ayuda adicional necesaria para aquéllos que la requieran.

30. La adquisición de conocimientos no es solo una mera cuestión de instrucción formal y teórica. El contenido de la enseñanza debe responder a las necesidades de los individuos a fin de que estos puedan participar plenamente en el desarrollo. La instrucción debe relacionarse con la propia experiencia de los alumnos y con sus intereses concretos, para que se sientan así más motivados.

31. Para seguir los progresos de cada niño, habrá que revisar los procedimientos de evaluación. La evaluación formativa deberá integrarse en el proceso educativo ordinario para mantener al alumno y al profesor informados del dominio del aprendizaje alcanzado, determinar las dificultades y ayudar a los alumnos a superarlas.

32. Se deberá prestar un apoyo continuo a los niños con necesidades educativas especiales, desde una ayuda mínima en las aulas ordinarias hasta la aplicación de programas de apoyo pedagógico suplementarios en la escuela, ampliándolos, cuando sea necesario, para recibir la ayuda de profesores especializados y del personal de apoyo exterior.

33. Cuando sea necesario se deberá recurrir a ayuda técnicas apropiadas y asequibles para conseguir una buena asimilación del programa de estudios y facilitar la comunicación, la movilidad y el aprendizaje. Las ayudas técnicas resultarán más económicas y eficaces si proceden de un centro común en cada localidad donde se disponga de conocimientos técnicos para ajustar las ayudas a las necesidades individuales y mantenerlas actualizadas.

34. Deben crearse capacidades y efectuar investigaciones regionales y nacionales para elaborar la tecnología de apoyo apropiada para las necesidades educativas especiales. Se alentará a los Estados que han ratificado el Acuerdo de Florencia a que utilicen dicho instrumento para facilitar la libre circulación de material y equipo relacionados con las necesidades de las personas con discapacidades. En cuanto a los Estados que no se hayan adherido al acuerdo, se les invita a que lo hagan a fin de facilitar la libre circulación de servicios y bienes de carácter educativo y cultural.

Gestión escolar

35. Los administradores locales y los directores de establecimientos escolares pueden contribuir en gran medida a que las escuelas atiendan más a los niños con necesidades educativas especiales, si se les da la autoridad necesaria y la capacitación adecuada para

ello. Debe invitárseles a establecer procedimientos de gestión más flexibles, reasignar los recursos pedagógicos, diversificar las opciones educativas, facilitar la ayuda mutua entre niños, respaldar a los alumnos que experimentan dificultades y establecer relaciones con los padres y la comunidad. Una buena gestión escolar depende de la participación activa y creativa de los profesores y del resto del personal, la colaboración y el trabajo en equipo para satisfacer las necesidades de los alumnos.

36. Los directores de los centros escolares deberán encargarse en particular de fomentar actitudes positivas en la comunidad escolar y de propiciar una cooperación eficaz entre profesores y personal de apoyo. Las modalidades de apoyo y la función exacta de los distintos participantes en el proceso educativo deberán decidirse mediante consultas y negociaciones.

37. Cada escuela debe ser una comunidad colectivamente responsable del éxito o el fracaso de cada alumno. El equipo docente, y no cada profesor, deberá compartir la responsabilidad de la enseñanza impartida a los niños con necesidades especiales. Se deberá invitar a padres y voluntarios a participar de forma activa en la labor de la escuela. Los maestros, sin embargo, desempeñan un papel decisivo como encargados de la gestión del proceso educativo, al prestar apoyo a los niños mediante la utilización de los recursos disponibles tanto en el aula como fuera de ella.

Información e investigación

38. La difusión de ejemplos de prácticas acertadas puede contribuir a mejorar la enseñanza y el aprendizaje. También es muy valiosa la información sobre investigaciones pertinentes. Se deberá prestar apoyo en el plano nacional al aprovechamiento de las experiencias comunes y la creación de centros de documentación; asimismo se deberá mejorar el acceso a las fuentes de información.

39. Las prestaciones educativas especiales deberán integrarse en los programas de investigación y desarrollo de instituciones de investigación y centros de elaboración de programas de estudio. Se deberá prestar especial atención a este respecto a las investigaciones prácticas centradas en estrategias pedagógicas innovadoras. Los profesores deberán participar activamente en la realización y en el estudio de tales programas de investigación. Se deberán efectuar asimismo experimentos piloto y estudios a fondo para orientar la adopción de decisiones y orientar las acciones futuras. Estos experimentos y estudios podrán ser el resultado de esfuerzos conjuntos de cooperación de varios países.

C. Contratación y formación del personal docente

40. La preparación adecuada de todos los profesionales de la educación también es uno de los factores clave para propiciar el cambio hacia las escuelas integradoras. Se podrán

adoptar las disposiciones que a continuación se indican. Cada vez se reconoce más la importancia que tiene la contratación de profesores que sirvan de modelo para los niños con discapacidades.

41. Los programas de formación inicial deberán inculcar en todos los profesores tanto de primaria como de secundaria, una orientación positiva hacia la discapacidad que permita entender qué es lo que puede conseguirse en las escuelas con servicios de apoyo locales. Los conocimientos y las aptitudes requeridos son básicamente los de una buena pedagogía, esto es, la capacidad de evaluar las necesidades especiales, de adaptar el contenido del programa de estudios, de recurrir a la ayuda de la tecnología, de individualizar los procedimientos pedagógicos para responder a un mayor número de aptitudes, etc. En las escuelas normales prácticas se deberá prestar especial atención a preparar a todos los profesores a que ejerzan la autonomía y apliquen sus competencias a la adaptación de los programas de estudios y la pedagogía a fin de que respondan a las necesidades de los alumnos, y a que colaboren con los especialistas y con los padres.

42. Un problema que se repite en los sistemas de educación, incluso en los que imparten una enseñanza excelente a los alumnos con discapacidades, es la falta de modelos para éstos. Los alumnos con necesidades especiales necesitan oportunidades de relacionarse con adultos con discapacidades que han tenido éxito en la vida, para que puedan basar su vida y sus expectativas en algo real. Además, habrá que formar y presentar ejemplos a los alumnos con discapacidades de personas que las han superado, para que puedan contribuir a determinar las políticas que les afectarán más tarde a lo largo de su vida. Los sistemas de enseñanza deberán, por tanto, intentar contratar a profesores capacitados y a personal de educación con discapacidades, y deberán intentar también conseguir la participación de personas de la región con discapacidades, que han sabido abrirse camino, en la educación de los niños con necesidades educativas especiales.

43. Las aptitudes requeridas para responder a las necesidades educativas especiales deberán tenerse en cuenta al evaluar los estudios y al expedir el certificado de aptitud para la enseñanza.

44. Será prioritario preparar guías y organizar seminarios para administradores, supervisores, directores y profesores experimentados locales, con objeto de dotarlos de la capacidad de asumir funciones directivas en este ámbito y prestar apoyo y capacitar a personal docente con menos experiencia.

45. La dificultad principal estriba en impartir formación en el empleo a todos los profesores, teniendo en cuenta las variadas y muchas veces difíciles condiciones en las que desarrollan su profesión. La formación en el servicio, cuando sea posible, se deberá desarrollar en cada escuela mediante la interacción con formadores y recurriendo a la enseñanza a distancia y otras técnicas de autoaprendizaje.

46. La capacitación pedagógica especializada en necesidades especiales, que permite adquirir competencias adicionales, deberá impartirse normalmente en forma paralela a la formación ordinaria, con fines de complementación y movilidad.

47. La capacitación de profesores especializados se deberá reexaminar con mira a permitirles trabajar en diferentes contextos y desempeñar un papel clave en los programas relativos a las necesidades educativas especiales. Su núcleo común deberá ser un método general que abarque todos los tipos de discapacidades, antes de especializarse en una o varias categorías particulares de discapacidad.

48. A las universidades corresponde un importante papel consultivo en la elaboración de prestaciones educativas especiales, en particular en relación con la investigación, la evaluación, la preparación de formadores de profesores y la elaboración de programas y materiales pedagógicos. Deberá fomentarse el establecimiento de redes entre universidades y centros de enseñanza superior en los países desarrollados u en desarrollo. Esta interrelación entre investigación y capacitación es de gran importancia. También es muy importante la activa participación de personas con discapacidades en la investigación y formación para garantizar que se tengan en cuenta sus puntos de vista.

D. Servicios de apoyo exteriores

49. Los servicios de apoyo son de capital importancia para el éxito de las políticas educativas integradoras. Para garantizar que se presten servicios exteriores en todos los niveles a los niños con necesidades especiales, las autoridades de educación deberán tener en cuenta los puntos siguientes.

50. El apoyo a las escuelas ordinarias podrían correr a cargo tanto de las instituciones de formación del profesorado como del personal de extensión de las escuelas especiales. Las escuelas ordinarias deberán utilizar cada vez más estas últimas como centros especializados que prestan apoyo directo a los niños con necesidades educativas especiales. Tanto las instituciones de formación como las escuelas especiales pueden dar acceso a dispositivos y materiales específicos que no existen en las aulas ordinarias.

51. Se deberá coordinar en el plano local el apoyo exterior prestado por personal especializado por distintos organismos, departamentos e instituciones, como profesores consultores, psicólogos de la educación, ortofonistas y reeducadores, etc. Las agrupaciones de escuelas han resultado una estrategia provechosa para movilizar los recursos educativos y fomentar la participación de la comunidad. Se les podría recomendar colectivamente que respondieran a las necesidades educativas especiales de alumnos de su sector, dándoles a posibilidad de asignar los recursos en consecuencia. Estas disposiciones deberán abarcar también los servicios extraeducativos. En efecto, la experiencia para indicar que

los servicios de educación se beneficiarán considerablemente si se hicieran mayores esfuerzos para lograr la utilización óptima de todos los especialistas y todos los recursos disponibles.

E. Áreas prioritarias

52. La integración de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sería más eficaz y correcta si se tuviesen especialmente en cuenta en los planes educativos las prestaciones siguientes: la educación preescolar para mejorar la educación de todos los niños, la transición de la escuela a la vida laboral activa y la educación de las niñas.

La educación preescolar

53. El éxito de las escuelas integradoras depende en gran medida de una pronta identificación, evaluación y estimulación de los niños muy pequeños con necesidades educativas especiales. Se deberán elaborar programas de atención y educación para niños de menos de 6 años de edad o reorientarlos para que fomenten el desarrollo físico, intelectual y social y la respuesta escolar. Estos programas tienen un importante valor económico para el individuo, la familia y la sociedad, ya que impiden que se agraven las condiciones invalidantes. Los programas de este nivel deben reconocer el principio de integración y desarrollarse de modo integral combinando las actividades preescolares y la atención sanitaria de la primera infancia.

54. Muchos países han adoptado políticas a favor de la educación preescolar, sea promoviendo la creación de jardines o escuelas infantiles, sea organizando la información a las familias y las actividades de sensibilización juntamente con los servicios comunitarios (salud, maternidad y puericultura), las escuelas y las asociaciones locales familiares o de mujeres.

Preparación para la vida adulta

55. Se deberá ayudar a los jóvenes con necesidades educativas especiales a que vivan una correcta transición de la escuela a la vida adulta. Las escuelas deberán ayudarlos a ser económicamente activos e inculcarles las aptitudes necesarias para la vida cotidiana, enseñándoles habilidades funcionales que respondan a las demandas sociales y de comunicación y las expectativas de la vida adulta.

Esto exige técnicas de capacitación apropiadas y experiencias directas en situaciones reales fuera de la escuela. Los programas de estudios de los estudiantes con necesidades educativas especiales en clases superiores deberán incluir programas de transición específicos, apoyo para el ingreso de la enseñanza superior cuando sea posible, y la subsiguiente capacitación profesional para prepararlos a funcionar como miembros independientes y activos de sus comunidades al salir de la escuela. Estas actividades deberán lle-

varse a cabo con la participación activa de los orientadores profesionales, los sindicatos, las autoridades locales y los diferentes servicios y organismos interesados.

Educación de las niñas

56. Las niñas discapacitadas están doblemente desfavorecidas. Se requiere un esfuerzo especial para impartir capacitación y educación a las niñas con necesidades educativas especiales. Además del acceso a la escuela, ha de darse a las niñas con discapacidades acceso a la información, orientación y modelos que les ayuden a escoger opciones realistas, preparándolas así para su futuro papel de adultas.

Educación continua y de adultos

57. Se deberá prestar la necesaria atención a las personas con discapacidades a la hora de diseñar y aplicar los programas educativos. Estas personas deberán tener prioridad en tales programas. También deberán diseñar cursos especiales que se ajusten a las necesidades y condiciones de los diferentes grupos de adultos con discapacidades.

F. Perspectivas comunitarias

58. Los Ministerios de Educación y las escuelas no deben ser los únicos en perseguir el objetivo de impartir enseñanza a los niños con necesidades educativas especiales. Esto exige también la cooperación de las familias y la movilización de la comunidad y de las organizaciones de voluntarios, así como el apoyo de todos los ciudadanos. Se pueden deducir varias lecciones muy útiles de la experiencia de países o regiones que han procurado igualar las prestaciones educativas para los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales.

Asociación con los padres

59. La educación de los niños con necesidades educativas especiales es una tarea compartida por padres y profesionales. Una actitud positiva de los padres propicia la integración escolar y social. Los padres de un niño con necesidades educativas especiales necesitan el apoyo para poder asumir las responsabilidades. La función de las familias y los padres podría mejorarse facilitando la información necesaria de forma simple y clara; responder a sus necesidades de información y capacitación en atención de los hijos es una tarea de singular importancia en contextos culturales con escasa tradición de escolarización.

60. Los padres son los principales asociados en lo tocante a las necesidades educativas especiales de sus hijos, y a ellos debería corresponder, en la medida de lo posible, la elección del tipo de educación que desean que se imparta a sus hijos.

61. Se deberán estrechar las relaciones de cooperación y de apoyo entre los administradores de las escuelas, los profesores y los padres. Se procurará que estos últimos participen en la adopción de decisiones, en actividades educativas en el hogar y en la escuela (donde podrían asistir a demostraciones de técnicas eficaces y recibir instrucciones sobre como organizar actividades extraescolares) y en la supervisión y apoyo del aprendizaje de sus hijos.

62. Los gobiernos deberán fomentar la asociación con los padres mediante declaraciones de política y la preparación de leyes sobre los derechos de los padres. Se deberá promover la creación de asociaciones de padres y hacer participar a sus representantes en la concepción y aplicación de programas destinados a mejorar la educación de sus hijos. También se deberá consultar a las organizaciones de personas con discapacidades a la hora de diseñar y aplicar programas.

Participación de la comunidad

63. La descentralización y la planificación local favorecen una mayor participación de las comunidades en la educación y la capacitación de las personas con necesidades educativas especiales. Se deberá alentar a los administradores locales a suscitar la participación de la comunidad, prestando apoyo a las asociaciones representativas e invitándolas a participar en el proceso de adopción de decisiones.

Para ello se deberán establecer mecanismos de movilización y supervisión que incluyan a la administración civil y local, las autoridades educativas, sanitarias y sociales, los dirigentes comunitarios y las organizaciones de voluntarios en zonas geográficas suficientemente pequeñas para conseguir pequeñas para conseguir una participación comunitaria significativa.

64. Se deberá buscar la participación de la comunidad y complementar las actividades escolares, prestar ayuda a los niños en sus deberes en la casa y compensar la falta de apoyo familiar. Hay que mencionar a este respecto el papel de las asociaciones de vecinos para facilitar locales, la función de las asociaciones familiares, clubes y movimientos juveniles y el papel potencial de las personas de edad y otros voluntarios, tanto en los programas escolares como extraescolares.

65. Cada vez que una acción de rehabilitación basada en la comunidad se inicie desde el exterior, corresponde a la comunidad decidir si ese programa formará parte de las actividades de desarrollo comunitario en curso. La responsabilidad del programa deberá incumbir a distintos actores de la comunidad, entre ellos las organizaciones de personas con discapacidades y otras organizaciones no gubernamentales. Cuando proceda, las organizaciones gubernamentales nacionales y regionales deberán también prestar apoyo financiero y de otro tipo.

Función de las organizaciones de voluntarios

66. Como las asociaciones de voluntarios y las organizaciones no gubernamentales nacionales tienen mayor libertad para actuar y pueden responder más rápidamente a las necesidades manifestadas, se les deberá prestar apoyo para que formulen nuevas ideas y propongan prestaciones innovadoras. Pueden desempeñar un papel de innovación y catálisis y ampliar el alcance de los programas para la comunidad.

67. Se deberá invitar a las organizaciones de personas con discapacidades – esto es, las organizaciones en las que dichas personas influyen de forma decisiva – a que participen activamente en la determinación de las necesidades, la formulación de opciones y prioridades, la evaluación de los servicios y la promoción del cambio.

Sensibilización pública

68. Los responsables de la adopción de decisiones en todos los niveles, comprendiendo el de la educación, deberán reafirmar periódicamente su compromiso de fomentar la integración e inculcar una actitud positiva en los niños, los profesores y el público en general hacia las personas con necesidades educativas especiales.

69. Los medios de comunicación pueden desempeñar un papel predominante en el fomento de las actitudes favorables a la integración social de las personas con discapacidades, venciendo los prejuicios, corrigiendo la información errónea e inculcando un mayor optimismo e imaginación sobre el potencial de las personas con discapacidades. Se deberán utilizar los medios de comunicación para informar al público de nuevos métodos pedagógicos, en particular las prestaciones educativas especiales en las escuelas ordinarias, divulgando ejemplos de prácticas acertadas y de experiencias satisfactorias.

G. Recursos necesarios

70. La creación de escuelas integradoras como forma más eficaz de conseguir una educación para todos debe ser reconocida como una política gubernamental clave que habrá de destacar en lugar destacado en el programa de desarrollo de un país. Solo así se podrán obtener los recursos necesarios. Los cambios introducidos en las políticas y en las prioridades no serán eficaces a no ser de que se cumplan un mínimo de requisitos en materia de recursos. Será necesario llegar a un compromiso político, tanto a nivel nacional como de la comunidad, para la asignación de nuevos recursos o la reasignación de los ya existentes. Las comunidades deben desempeñar un papel esencial en la creación de escuelas integradoras, pero también es primordial el apoyo del gobierno para idear soluciones eficaces y viables.

71. La distribución de recursos a las escuelas deberán tener en cuenta de manera realista las diferencias de gastos necesarios para impartir una educación apropiada para los niños con capacidades distintas. Lo más realista sería empezar por prestar apoyo a las escuelas que desean impartir una enseñanza integradora e iniciar proyectos piloto en determinadas zonas para adquirir la experiencia necesaria para la expansión y la generalización paulatina. En la generalización de la enseñanza integradora, la importancia del apoyo y de la participación de especialistas deberán corresponder a la naturaleza de la demanda.

72. También se deberán asignar recursos a los servicios de apoyo para la formación de profesores, los centros de recursos y los profesores, los centros de recursos y los profesores encargados de la educación especial. También se deberá proporcionar la asistencia técnica adecuada para la puesta en práctica de un sistema educativo integrador. Los modelos de integración, por lo tanto, deberán estar relacionados con el desarrollo de los servicios de asistencia a nivel central e intermedio.

73. La puesta en común de los recursos humanos, institucionales logísticos, materiales y financieros de los distintos servicios ministeriales (educación, salud, bienestar social, trabajo, juventud, etc.) las autoridades territoriales y locales y otras instituciones especializadas en un medio eficaz de obtener el máximo provecho.

Para combinar los criterios educativos y sociales sobre las prestaciones educativas especiales se requerirán estructuras de gestión eficaces que favorezcan la cooperación de distintos servicios en el plano nacional y local y que permitan la colaboración entre las autoridades públicas y los organismos asociativos.

III. Directrices para la acción en los planos regional e internacional

74. La cooperación internacional entre organizaciones gubernamentales, regionales e interregionales puede desempeñar un papel muy importante en el fomento de las escuelas integradoras. En función de la experiencia pasada en la materia, las organizaciones internacionales, intergubernamentales y no gubernamentales, así como los organismos donantes bilaterales, podrían considerar la posibilidad de aunar sus esfuerzos en la aplicación de los siguientes enfoques estratégicos.

75. La asistencia técnica se orientará a ámbitos de intervención estratégicos con efecto multiplicador, sobre todo en los países en desarrollo. Una de las principales tareas de la cooperación internacional será apoyar el inicio de proyectos piloto cuyo objetivo sea la comprobación de los enfoques y la creación de capacidades.

76. La organización de asociaciones regionales o entre países que comparten los mismos criterios acerca de las prestaciones educativas especiales podría desembocar en la planificación de actividades conjuntas bajo auspicios de los mecanismos regionales y subre-

gionales de cooperación existentes. Esas actividades podrían aprovechar las economías de escala, para basarse en la experiencia de los países participantes y fomentar la creación de capacidades nacionales.

77. Una misión prioritaria que incumbe a las organizaciones internacionales es facilitar entre países y regiones el intercambio de datos, información y resultados sobre los programas piloto relativos a las prestaciones educativas especiales. El acopio de indicadores internacionales comparables sobre los avances de la integración en la enseñanza y en el empleo deberán formar parte de la base de datos mundial sobre educación. Se podría establecer centros de enlace en las subregiones para facilitar los intercambios de información. Se deberán reforzar las estructuras existentes en el plano regional e internacional y extender sus actividades a ámbitos como las políticas, la programación, la capacitación de personal y la evaluación.

78. Un elevado porcentaje de casos de discapacidad es consecuencia directa de la falta de información, de la pobreza y de las malas condiciones sanitarias. Al estar aumentando en el mundo la frecuencia de los casos de discapacidad, en particular en los países en desarrollo, deberá llevarse a cabo una labor conjunta en el plano internacional, en estrecha coordinación con los esfuerzos realizados en el plano nacionales a fin de prevenir las causas de discapacidad por medio de la educación, lo que a su vez reducirá la frecuencia de las discapacidades y también por consiguiente las demandas a las que cada país ha de atender con recursos financieros y humanos limitados.

79. La asistencia internacional y técnica para las necesidades educativas especiales procede de muchas fuentes. Por lo tanto, es esencial procurar que haya coherencia y complementariedad entre las organizaciones del sistema de las Naciones Unidas y otras organizaciones que prestan ayuda en este campo.

80. La cooperación internacional deberá apoyar la celebración de seminarios de capacitación avanzada para administradores de la educación y otros especialistas en plano regional, y fomentar la colaboración entre departamentos universitarios e instituciones de capacitación en diferentes países para efectuar estudios comparados y publicar documentos de referencia y materiales didácticos.

81. Se deberá recurrir a la cooperación internacional para la creación de asociaciones regionales e internacionales de profesionales interesados en la mejora de las prestaciones educativas especiales y apoyar la creación y difusión de boletines o revistas y la celebración de reuniones y conferencias regionales.

82. Se procurará que las regiones internacionales y regionales sobre temas relacionados con la educación traten temas relativos a las prestaciones educativas especiales como

parte integrante del debate y no como tema aparte. Así, por ejemplo, la cuestión de las prestaciones educativas especiales deberá inscribirse en el orden del día de las conferencias ministeriales regionales organizadas por la UNESCO y otros organismos intergubernamentales.

83. La cooperación técnica internacional y los organismos de financiación que apoyan y fomentan las iniciativas relacionadas con la Educación para Todos procurarán que las prestaciones educativas especiales se integren en todos los proyectos de desarrollo.

84. Se deberá establecer una coordinación en el plano internacional para favorecer, en las tecnologías de la comunicación, los requisitos de acceso universal que constituyen el fundamento de la nueva infraestructura de la información.

85. El presente Marco de Acción fue aprobado por aclamación, previa discusión y con las correspondientes enmiendas, en la sesión de clausura de la Conferencia, el 10 de junio de 1994. Esta destinado a orientar a los Estados Miembros y a las organizaciones no gubernamentales en la aplicación de la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales.

Anexo II
Declaración de Madrid.
“No discriminación más acción positiva es igual a inclusión social”
Madrid, 20-23 de Marzo de 2002.

Nosotros, los más de 600 participantes en el Congreso Europeo sobre discapacidad, reunidos en Madrid, damos calurosamente la bienvenida a la proclamación del año 2003 como el Año Europeo de las Personas con Discapacidad, acontecimiento que debe ampliar la toma de conciencia sobre los derechos de más de 50 millones de europeos con discapacidad.

Nosotros plasmamos en esta Declaración nuestra visión con el objeto de proporcionar un marco conceptual de acción durante el Año europeo en el ámbito de la Unión Europea, a escala nacional, regional y local.

Preámbulo

1. La discapacidad es una cuestión de derechos humanos.

Las personas con discapacidad son titulares de los mismos derechos fundamentales que el resto de los ciudadanos. El primer artículo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos declara: “Todos los seres humanos son libres e iguales en dignidad y derechos.” A fin de alcanzar esta meta, todas las comunidades deben celebrar la diversidad en el seno de sí mismas, y deben asegurar que las personas con discapacidad puedan disfrutar de las distintas clases de derechos humanos: civiles, políticos, sociales, económicos y culturales reconocidos por las distintas Convenciones internacionales, el Tratado de la Unión Europea y en las constituciones nacionales.

2. Las personas con discapacidad desean la igualdad de oportunidades y no la caridad.

La Unión Europea, al igual que otras muchas otras regiones del mundo, ha recorrido un largo camino durante las últimas décadas desde una concepción paternalista sobre las personas con discapacidad hasta otra que les faculta a decidir sobre sus propias vidas. Los viejos enfoques basados en gran medida en la compasión y en la indefensión se consideran inaceptables. La acción está girando desde el énfasis en la rehabilitación del individuo hacia una concepción global que aboga por la modificación de la sociedad para incluir y acomodar las necesidades de todos los ciudadanos, incluidas las personas con discapacidad. Las personas con discapacidad reclaman la igualdad de oportunidades y de acceso a los recursos sociales, como, por ejemplo, el trabajo, una educación integradora, el acceso a las nuevas tecnologías, los servicios sociales y sanitarios, el deporte y actividades de ocio, y a productos, bienes y servicios de consumo.

3. Las barreras sociales llevan a la discriminación y a la exclusión social.

La forma en la que a menudo están organizadas nuestras sociedades lleva a que las personas con discapacidad no sean capaces de ejercer plenamente sus derechos fundamentales y sean excluidos socialmente. Los datos estadísticos disponibles nos muestran que las personas con discapacidad sufren niveles inaceptablemente bajos de educación y empleo. Gran número de personas discapacitadas se encuentran viviendo en situaciones de pobreza extrema en comparación con los ciudadanos no discapacitados.

4. Personas con discapacidad: los ciudadanos invisibles.

La discriminación contra las personas con discapacidad puede producirse en ocasiones a causa de los prejuicios de la sociedad hacia ellos, pero más a menudo está causada por el hecho que las personas con discapacidad han sido largamente olvidadas y ignoradas, y esto se manifiesta en la creación y refuerzo de barreras ambientales y de actitud social que impiden a las personas con discapacidad tomar parte activa en la sociedad.

5. Las personas con discapacidad forman un grupo diverso.

Como en todos los ámbitos de la sociedad, las personas con discapacidad forman un grupo muy variado de personas. Únicamente funcionarán aquellas políticas que respeten esta diversidad. En particular, son las personas con necesidades complejas de dependencia y sus familias las que requieren de acciones particulares por parte de las sociedades, ya que a menudo son los más olvidados entre las personas con discapacidad. De igual forma, las mujeres con discapacidad, así como las personas con discapacidad pertenecientes a minorías étnicas, se enfrentan a menudo con múltiples discriminaciones, resultantes de la interacción de la discriminación causada por su discapacidad y de la discriminación resultante de su género u origen étnico. Asimismo para las personas sordas es fundamental el reconocimiento de la lengua de signos.

6. No discriminación + acción positiva = inclusión social.

La Carta Europea de Derechos Fundamentales, recientemente adoptada, reconoce que para lograr la igualdad para las personas con discapacidad, el derecho a no ser discriminado debe ser complementado con el derecho a beneficiarse de medidas diseñadas para garantizar su independencia, integración y participación en la vida social. Esta síntesis ha sido el principio rector del Congreso de Madrid que ha reunido a más de 600 participantes en marzo de 2002.

Nuestra visión

1. Descripción de nuestra visión.

Como mejor se describe nuestra visión es en contraste con la visión que aspira a reemplazar:

- a) *Abandonar la concepción* de las personas con discapacidad como sujetos de caridad... y *tomar conciencia* de las personas con discapacidad como sujetos titulares de derechos.
- b) *Abandonar la concepción* de las personas con discapacidad como pacientes... y *tomar conciencia* de las personas con discapacidad como ciudadanos independientes y consumidores.
- c) *Abandonar la concepción* que otorga a los profesionales el papel de tomar decisiones en nombre de las personas con discapacidad ... y *tomar conciencia* de la capacidad de las personas con discapacidad de sus organizaciones para tomar las decisiones y asumir las responsabilidad sobre los temas que les conciernen.
- d) *Abandonar la concepción* de un enfoque sobre los déficits individuales... y *tomar conciencia* de la eliminación de barreras, la creación de normas sociales, políticas, culturas y la promoción de un entorno accesible y de apoyo.
- e) *Abandonar la concepción* de etiquetar a las personas como dependientes, no empleables... y *tomar conciencia* de la necesidad de poner énfasis en la capacidad y la provisión de medidas activas de apoyo.
- f) *Abandonar la concepción* de diseñar los procedimientos económicos y sociales para unos pocos... y *tomar conciencia* de un mundo flexible diseñado para todas las personas.
- g) *Abandonar la concepción* de una segregación innecesaria en la educación, el empleo y otras esferas de la vida... y *tomar conciencia* de la integración de las personas con discapacidad dentro de la corriente mayoritaria.
- h) *Abandonar la concepción* de la política de discapacidad como un asunto que afecta a ministerios específicos solamente... y *tomar conciencia* de su inclusión como una responsabilidad colectiva de todo el gobierno.

2. Sociedad integradora para todos.

Al poner en práctica esta visión, se beneficiará no sólo a las personas con discapacidad, sino también a la sociedad en su conjunto. Una sociedad que excluye a varios de sus miembros o grupos es una sociedad empobrecida. Las acciones para mejorar las condiciones de las personas con discapacidad llevarán al diseño de un mundo flexible para todos. *"Lo que se realice hoy en nombre de la discapacidad, tendrá un significado para todos en el mundo del mañana."*

Nosotros, los participantes en el Congreso Europeo sobre discapacidad reunidos en Madrid, compartimos este enfoque y pedimos a todas las partes que consideren el Año europeo de las Personas con Discapacidad en 2003 como el comienzo de un proceso que lleve a la realidad esta visión. 50 millones de personas discapacitadas europeas esperan de nosotros la puesta en marcha del proceso para hacer que esto ocurra.

Nuestro programa para lograr esta visión

1. Medidas legales.

Debe promulgarse con celeridad una legislación antidiscriminatoria dirigida a eliminar las barreras existentes y evitar el establecimiento de nuevas barreras que las personas con discapacidad puedan encontrar en la educación, en el empleo y el acceso a los bienes y servicios. Estas barreras impiden lograr a estas personas su plena participación social y su independencia. La cláusula de no discriminación del Artículo 13 del Tratado de la CE permite su desarrollo a escala comunitaria, contribuyendo así a una Europa realmente libre de barreras para las personas con discapacidad.

2. Cambio de actitudes.

La legislación antidiscriminatoria ha demostrado su eficacia en un cambio de actitud hacia las personas con discapacidad. Sin embargo, la ley no resulta suficiente. Sin un compromiso en todos los ámbitos de la sociedad, incluyendo la activa participación de las personas con discapacidad y sus organizaciones en el afianzamiento de sus propios derechos, la legislación carecerá de eficacia. La sensibilización pública es por consiguiente necesaria para apoyar medidas legislativas y para incrementar el entendimiento de las necesidades y derechos de personas con discapacidad en la sociedad y luchar contra los prejuicios y la estigmatización que todavía existe.

3. Servicios que promuevan la vida independiente.

Lograr la meta de la igualdad en el acceso y la participación requiere que los recursos deben ser canalizados de tal forma que refuerce la capacidad de participación de la persona con discapacidad y su derecho a vivir de forma independiente. Numerosas personas con discapacidad requieren de servicios de apoyo en sus vidas cotidianas. Estos servicios deben ser de calidad, basados en las necesidades de las personas con discapacidad e integrados en la sociedad, evitando que sean una fuente de segregación. Esta posición está de acuerdo con el modelo social europeo de solidaridad; un modelo que reconoce la responsabilidad colectiva solidaria hacia aquellos que requieren ayuda.

4. Apoyo a las familias.

Las familias de las personas con discapacidad, en particular de los niños y niñas con discapacidad y de los discapacitados severos incapaces de representarse a sí mismos, representan un papel esencial en su educación e inclusión social. Por lo tanto las autoridades públicas deben establecer medidas adecuadas a las necesidades de las familias, que permitan a éstas organizar el apoyo a las personas con discapacidad de la forma más integradora.

5. Atención especial a las mujeres con discapacidad.

El Año Europeo debe verse como una oportunidad para considerar la situación de la mujer con discapacidad desde una nueva perspectiva. La exclusión social a la que se enfrenta la mujer con discapacidad no sólo está motivada por su discapacidad sino que es preciso considerar también el elemento de género. La múltiple discriminación a que se enfrenta la mujer con discapacidad debe combatirse a través de la combinación de medidas transversales y de acción positiva propuestas en consulta con las mujeres con discapacidad.

6. Líneas de acción de la discapacidad.

Las personas con discapacidad deben tener acceso a los servicios ordinarios de salud, educativos, profesionales y sociales, así como a todas las oportunidades disponibles para las personas no discapacitadas. Llevar a término una aproximación integradora de la discapacidad y de las personas con discapacidad requiere cambios en la práctica habitual en varios ámbitos. En primer lugar, es necesario asegurar que los servicios disponibles para las personas con discapacidad son coordinados en los diferentes sectores. Las diversas necesidades de accesibilidad de los diferentes grupos de personas con discapacidad deben tomarse en consideración en el proceso de la planificación de cualquier actividad, y no como una adaptación posterior a la planificación ya completada. Las necesidades de las personas con discapacidad y sus familias son numerosas, siendo importante desarrollar una respuesta comprensiva que tenga en cuenta a la persona y los diferentes aspectos de su vida.

7. El empleo como clave para la inserción social.

Deben llevarse a cabo esfuerzos importantes con el objetivo de promover el acceso al empleo de las personas con discapacidad, preferentemente, en el mercado laboral ordinario. Ésta es una de las formas más importantes de luchar contra la exclusión social de las personas con discapacidad, para promover su independencia y dignidad. Esto requiere, además de la activa movilización de los agentes sociales, la de las autoridades públicas, que deben seguir fortaleciendo las medidas ya existentes.

8. Nada para las personas con discapacidad sin las personas con discapacidad.

El Año 2003 debe concebirse como una oportunidad para las personas con discapacidad, sus familias, sus representantes y sus asociaciones, de establecer un nuevo y más amplio alcance político y social, a todos los niveles, para comprometer a los gobiernos en el diálogo y en la toma de decisiones para alcanzar la meta de la igualdad y de la integración. Todas las acciones deben emprenderse a través del diálogo y la cooperación con las organizaciones de personas con discapacidad más representativas y de sus familias. Tal participación no debe únicamente limitarse a recibir información o a asumir decisiones ya adoptadas. En todas las fases del proceso de toma de decisiones, los gobiernos deben establecer mecanismos habituales para la consulta y el diálogo que permitan a las perso-

nas con discapacidad y a sus organizaciones contribuir en la planificación, aplicación, supervisión y evaluación de todas las acciones.

Para progresar de la forma más eficaz hacia la igualdad de oportunidades y la participación social de las personas con discapacidad, se requiere una alianza intensa entre los gobiernos y las organizaciones de personas con discapacidad.

Para facilitar este proceso, la capacidad de las organizaciones de personas con discapacidad debería ampliarse a través de mayor disponibilidad de recursos que les permita mejorar su gestión y capacidad de entablar campañas de sensibilización. Esto implica, asimismo, la responsabilidad por parte de las organizaciones de personas con discapacidad de mejorar continuamente sus niveles de gobernanza y representatividad.

Propuestas para la acción

El Año 2003, Año Europeo de las Personas con Discapacidad, debe suponer un avance en el campo de la discapacidad, lo cual requiere el apoyo activo de todos los agentes a través del establecimiento de una amplia cooperación entre todos ellos. Por consiguiente, se sugieren propuestas concretas para la acción de todos los agentes participantes. Estas acciones serán desarrolladas durante el Año Europeo y deberán mantenerse posteriormente, realizándose en el tiempo una evaluación de los progresos desarrollados.

1. Las autoridades de la unión europea, así como las autoridades nacionales de los estados miembros y de los países candidatos.

Las autoridades públicas deben dar ejemplo y por consiguiente deben ser el primer pero no único actor en este proceso.

Deben:

- Revisar el alcance actual de los ordenamientos jurídicos comunitarios y nacionales que combaten las prácticas discriminatorias en los campos de la educación, el empleo y el acceso a los bienes y servicios.
- Identificar las restricciones y barreras discriminatorias que limitan la libertad de las personas con discapacidad para participar plenamente en la sociedad, y tomar cualquier medida necesaria para resolver esas situaciones.
- Revisar los servicios y los sistemas de ayudas para asegurar que estas políticas estimulen y animen a las personas con discapacidad a convertirse y/o permanecer como parte integral de la sociedad en la que viven.
- Empezar investigaciones sobre la violencia y el abuso cometido contra las personas con discapacidad, particularmente en relación con las personas con discapacidad que viven en grandes instituciones.

- Fortalecer la legislación sobre accesibilidad para asegurar que las personas con discapacidad tengan el mismo derecho de acceso a todos los medios sociales y públicos, al igual que otras personas.
- Contribuir a la promoción de los derechos fundamentales de las personas con discapacidad a escala mundial, participando activamente en el trabajo para preparar una Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Contribuir a mejorar la situación de las personas con discapacidad en los países en desarrollo incluyendo la integración social de las personas con discapacidad como un objetivo de las políticas de cooperación al desarrollo nacionales y de la UE.

2. Autoridades locales.

El Año Europeo debe realmente incidir, primero, en el ámbito local, donde los problemas son más próximos a los ciudadanos y donde las asociaciones de y para las personas con discapacidad están realizando la mayoría de sus acciones. Deberá hacerse un gran esfuerzo para centrar la promoción, los recursos y las actividades en el ámbito local.

Debe invitarse a los agentes locales a integrar las necesidades de las personas con discapacidad en las políticas locales y comunitarias, incluyendo la educación, el empleo, la vivienda y el transporte, la salud y los servicios sociales, teniendo presente la diversidad de las personas con discapacidad, incluyendo, entre otros/as a los mayores, a las mujeres y a los inmigrantes.

Los gobiernos locales deben diseñar planes locales de acción en temas de discapacidad en coordinación con los representantes de las personas con discapacidad, debiendo preparar sus propios comités locales, directores de las actividades del Año

3. Organizaciones de personas con discapacidad.

Las organizaciones de personas con discapacidad y sus familias, como representantes de estas personas, tienen una importante responsabilidad a la hora de garantizar el éxito del Año Europeo. Deben considerarse a sí mismos como los embajadores del Año Europeo y dirigirse activamente a todos los actores sociales más relevantes, proponiendo medidas concretas y tratando de establecer cooperación a largo plazo cuando ésta no exista todavía.

4. Empresas.

Las empresas deben aumentar sus esfuerzos para incluir, mantener y promocionar a las personas con discapacidad en su plantilla y diseñar sus productos y servicios de modo que sean accesibles a las personas con discapacidad. Los empresarios deben revisar sus políticas internas para asegurar que ninguna de sus acciones impide a las personas con discapacidad disfrutar de la igualdad de oportunidades. Las organizaciones empresaria-

les pueden contribuir a estos esfuerzos recopilando los numerosos ejemplos de buenas prácticas ya existentes.

5. Sindicatos.

Los sindicatos deben incrementar sus esfuerzos para la mejora en el acceso y mantenimiento del puesto de trabajo de las personas con discapacidad y garantizar que se beneficien de una igualdad de acceso a la formación y a las medidas de promoción, negociando acuerdos en el seno de las empresas y sectores profesionales. También, deberán prestar mayor atención a fin de promover la participación y la representación de los trabajadores y trabajadoras con discapacidad, tanto en sus propias instancias de decisión como en aquellas que existen dentro de la empresa o del sector profesional.

6. Medios de comunicación.

Los medios de comunicación deben generar y fortalecer alianzas con las asociaciones de personas con discapacidad, para mejorar la imagen de las personas con discapacidad en los medios de comunicación. Se debería potenciar la inclusión de informaciones sobre las personas con discapacidad en los medios de comunicación como reconocimiento de la diversidad humana. Al referirse a cuestiones de discapacidad, los medios de comunicación deberían evitar enfoques de condescendencia o humillantes y centrarse más bien en las barreras a las que se enfrentan las personas con discapacidad y en la positiva contribución que las personas con discapacidad pueden hacer, una vez que se eliminen estas barreras.

7. El sistema educativo.

Las escuelas deben tomar un papel relevante en la difusión del mensaje de comprensión y aceptación de los derechos de personas con discapacidad, ayudar a disipar miedos, mitos y conceptos erróneos, apoyando los esfuerzos de toda la comunidad. Han de desarrollarse y difundirse ampliamente recursos educativos para ayudar a que los alumnos desarrollen un sentido individual con respecto a su propia discapacidad y la de otros, y ayudarles a reconocer sus diferencias más positivamente.

Es necesario lograr la educación para todos, en términos de plena participación e igualdad. La educación condiciona e influye directamente sobre las perspectivas de futuro en los planos personal, laboral y social, por lo que el sistema educativo debe ser el lugar clave para el desarrollo personal y la inserción social, que permita que en el futuro los niños y jóvenes con discapacidad sean personas lo más autónomas e independientes posible. En definitiva, el sistema educativo debe ser el primer paso para conseguir una sociedad integradora y no excluyente.

Las escuelas, los institutos, las universidades deben, en cooperación con los líderes del sector de la discapacidad, promover conferencias y talleres dirigidas a periodistas, publicistas, arquitectos, empresarios, asistentes sociales y sanitarios, familiares, voluntarios, y miembros de los gobiernos locales.

8. Un esfuerzo común al que todos pueden y deberían contribuir.

Las personas con discapacidad desean estar presentes en todos los ámbitos de la vida y eso requiere que todas las organizaciones revisen sus prácticas para asegurar que se diseñan de tal manera que permitan que las personas con discapacidad puedan contribuir a ellas y beneficiarse de las mismas. Entre los ejemplos de tales organizaciones destacan: las organizaciones de consumidores, organizaciones juveniles, organizaciones religiosas, organizaciones culturales y otras organizaciones que representen grupos de ciudadanos específicos. Asimismo, es preciso implicar a lugares como museos, teatros, cines, parques, estadios, centros de congresos, centros comerciales y oficinas de correos.

Nosotros, los participantes del Congreso de Madrid apoyamos esta Declaración y nos comprometemos a difundirla ampliamente, para que pueda alcanzar a la base social, y para animar a todos los agentes sociales a seguir esta Declaración antes, durante o después del Año Europeo de las Personas con Discapacidad. Al ratificar esta Declaración, las organizaciones declaran abiertamente su conformidad con el enfoque de la Declaración de Madrid y se comprometen a emprender las acciones que contribuirán al proceso que lleve a todas las personas con discapacidad y sus familias a la igualdad efectiva.

Anexo III
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Art. 71-75

TÍTULO II
Equidad en la Educación

CAPÍTULO I
Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

Artículo 71. Principios.

1. 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 la presente Ley.

2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

3. Las Administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas a las que se refiere el apartado anterior. 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 registrá por los principios de normalización e inclusión.

4. 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. Igualmente les corresponde adoptar las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.

Artículo 72. Recursos.

1. Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, 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.

2. Corresponde a las Administraciones educativas dotar a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado. Los criterios para determinar estas dotaciones serán los mismos para los centros públicos y privados concertados.

3. Los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos.

4. Las Administraciones educativas promoverán la formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

5. Las Administraciones educativas podrán colaborar con otras Administraciones o entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro, instituciones o asociaciones, para facilitar la escolarización y una mejor incorporación de este alumnado al centro educativo.

Sección primera. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales

Artículo 73. *Ámbito.*

Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

Artículo 74. *Escolarización.*

1. 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.

2. La identificación y valoración de las necesidades educativas de este alumnado se realizará, lo más tempranamente posible, por personal con la debida cualificación y en los términos que determinen las Administraciones educativas.

3. Al finalizar cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá proporcionarles la orientación adecuada y modificar el plan de actuación así como la modalidad de escolarización, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso del alumnado a un régimen de mayor integración.

4. Corresponde a las Administraciones educativas promover la escolarización en la educación infantil del alumnado que presente necesidades educativas especiales y desarrollar programas para su adecuada escolarización en los centros de educación primaria y secundaria obligatoria.

5. 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.

Artículo 75. Integración social y laboral.

1. Con la finalidad de facilitar la integración social y laboral del alumnado con necesidades educativas especiales que no pueda conseguir los objetivos de la educación obligatoria, las Administraciones públicas fomentarán ofertas formativas adaptadas a sus necesidades específicas.

2. Las Administraciones educativas establecerán una reserva de plazas en las enseñanzas de formación profesional para el alumnado con discapacidad.

Anexo IV

Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Aprobada el 13 de diciembre de 2006

Preámbulo y Artículo 24.

Preámbulo

Los Estados Partes en la presente Convención,

a) Recordando los principios de la Carta de las Naciones Unidas que proclaman que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad y el valor inherentes y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana,

b) Reconociendo que las Naciones Unidas, en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en los Pactos Internacionales de Derechos Humanos, han reconocido y proclamado que toda persona tiene los derechos y libertades enunciados en esos instrumentos, sin distinción de ninguna índole,

c) Reafirmando la universalidad, indivisibilidad, interdependencia e interrelación de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, así como la necesidad de garantizar que las personas con discapacidad los ejerzan plenamente y sin discriminación,

d) Recordando el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes, la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares,

e) Reconociendo que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás,

f) Reconociendo la importancia que revisten los principios y las directrices de política que figuran en el Programa de Acción Mundial para los Impedidos y en las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad como factor en la promoción, la formulación y la evaluación de normas, planes, programas y medidas a nivel nacional, regional e internacional destinados a dar una mayor igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad,

g) Destacando la importancia de incorporar las cuestiones relativas a la discapacidad como parte integrante de las estrategias pertinentes de desarrollo sostenible,

h) Reconociendo también que la discriminación contra cualquier persona por razón de su discapacidad constituye una vulneración de la dignidad y el valor inherentes del ser humano,

i) Reconociendo además la diversidad de las personas con discapacidad,

j) Reconociendo la necesidad de promover y proteger los derechos humanos de todas las personas con discapacidad, incluidas aquellas que necesitan un apoyo más intenso,

k) Observando con preocupación que, pese a estos diversos instrumentos y actividades, las personas con discapacidad siguen encontrando barreras para participar en igualdad de condiciones con las demás en la vida social y que se siguen vulnerando sus derechos humanos en todas las partes del mundo,

l) Reconociendo la importancia de la cooperación internacional para mejorar las condiciones de vida de las personas con discapacidad en todos los países, en particular en los países en desarrollo,

m) Reconociendo el valor de las contribuciones que realizan y pueden realizar las personas con discapacidad al bienestar general y a la diversidad de sus comunidades, y que la promoción del pleno goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales por las personas con discapacidad y de su plena participación tendrán como resultado un mayor sentido de pertenencia de estas personas y avances significativos en el desarrollo económico, social y humano de la sociedad y en la erradicación de la pobreza,

n) Reconociendo la importancia que para las personas con discapacidad reviste su autonomía e independencia individual, incluida la libertad de tomar sus propias decisiones,

o) Considerando que las personas con discapacidad deben tener la oportunidad de participar activamente en los procesos de adopción de decisiones sobre políticas y programas, incluidos los que les afectan directamente,

p) Preocupados por la difícil situación en que se encuentran las personas con discapacidad que son víctimas de múltiples o agravadas formas de discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional, étnico, indígena o social, patrimonio, nacimiento, edad o cualquier otra condición,

- q) *Reconociendo* que las mujeres y las niñas con discapacidad suelen estar expuestas a un riesgo mayor, dentro y fuera del hogar, de violencia, lesiones o abuso, abandono o trato negligente, malos tratos o explotación,
- r) *Reconociendo también* que los niños y las niñas con discapacidad deben gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas, y recordando las obligaciones que a este respecto asumieron los Estados Partes en la Convención sobre los Derechos del Niño,
- s) *Subrayando* la necesidad de incorporar una perspectiva de género en todas las actividades destinadas a promover el pleno goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales por las personas con discapacidad,
- t) *Destacando* el hecho de que la mayoría de las personas con discapacidad viven en condiciones de pobreza y reconociendo, a este respecto, la necesidad fundamental de mitigar los efectos negativos de la pobreza en las personas con discapacidad,
- u) *Teniendo presente* que, para lograr la plena protección de las personas con discapacidad, en particular durante los conflictos armados y la ocupación extranjera, es indispensable que se den condiciones de paz y seguridad basadas en el pleno respeto de los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas y se respeten los instrumentos vigentes en materia de derechos humanos,
- v) *Reconociendo* la importancia de la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y la educación y a la información y las comunicaciones, para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales,
- w) *Conscientes* de que las personas, que tienen obligaciones respecto a otras personas y a la comunidad a la que pertenecen, tienen la responsabilidad de procurar, por todos los medios, que se promuevan y respeten los derechos reconocidos en la Carta Internacional de Derechos Humanos,
- x) *Convencidos* de que la familia es la unidad colectiva natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a recibir protección de ésta y del Estado, y de que las personas con discapacidad y sus familiares deben recibir la protección y la asistencia necesarias para que las familias puedan contribuir a que las personas con discapacidad gocen de sus derechos plenamente y en igualdad de condiciones,
- y) *Convencidos* de que una convención internacional amplia e integral para promover y proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad contribuirá significativamente

te a paliar la profunda desventaja social de las personas con discapacidad y promoverá su participación, con igualdad de oportunidades, en los ámbitos civil, político, económico, social y cultural, tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados,

Artículo 24

Educación

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 así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

- a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
- b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;
- c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:

- a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;
- 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;
- c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
- d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;
- 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.

3. Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:

- a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;
- b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;
- c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

5. Los Estados Partes asegurarán 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. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

Anexo V **Declaración de Lisboa**

Las opiniones de los Jóvenes sobre Inclusión Educativa Lisboa, Septiembre de 2007.

El día 17 de septiembre de 2007 se celebró la Audiencia titulada “Jóvenes Voces: Encuentro sobre Diversidad y Educación”, organizada por el Ministerio de Educación portugués y la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial en el marco de la Presidencia portuguesa de la Unión Europea.

La “Declaración de Lisboa: Opiniones de los Jóvenes sobre Inclusión Educativa” es el resultado de las propuestas consensuadas entre los jóvenes con necesidades educativas especiales de educación secundaria, formación profesional y enseñanza superior, de 29 países¹. La Declaración contiene lo expuesto por los delegados de los países participantes durante la sesión plenaria, que tuvo lugar en la Assembleia da República, acerca de sus derechos, necesidades, retos y recomendaciones para conseguir una educación inclusiva satisfactoria.

Esta Declaración está en consonancia con otros documentos europeos e internacionales en el ámbito de las necesidades educativas especiales como la “Resolución del Consejo relativa a la integración de los niños y jóvenes minusválidos en los sistemas educativos ordinarios” (CE, 1990), la “Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales” (UNESCO, 1994), la “Carta de Luxemburgo” (programa Helios, 1996), “Resolución del Consejo sobre la igualdad de oportunidades en educación y formación para los alumnos y estudiantes con discapacidad” (CE, 2003) y “La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” (Naciones Unidas, 2006).

1. Los Jóvenes expusieron sus derechos:

- Tenemos derecho a ser respetados y a no ser discriminados. No deseamos compasión, queremos ser considerados como futuros adultos que vivirán y trabajarán en entornos normalizados.
- Tenemos derecho a las mismas oportunidades que el resto de personas, pero con los apoyos que requieran nuestras necesidades. Ninguna necesidad debería ser ignorada.

¹ Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Chipre, Dinamarca, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rumania, Suecia y Suiza.

- Tenemos derecho a tomar nuestras propias decisiones y elecciones. Nuestras voces necesitan ser oídas.
- Tenemos derecho a ser independientes. Queremos tener la posibilidad de fundar una familia y tener un hogar. Muchos de nosotros deseamos poder ir a la universidad. Además aspiramos a trabajar y no queremos estar separados de las personas sin discapacidad.
- La sociedad debe conocer, comprender y respetar nuestros derechos.

2. Los Jóvenes expusieron con claridad las principales mejoras educativas que han experimentado:

- En general hemos recibido los apoyos adecuados. Pero es preciso seguir avanzando.
- Mejora el acceso a los edificios. Frecuentemente los temas relacionados con la accesibilidad del entorno son materia de debate.
- Aumenta la sensibilidad de la sociedad hacia la discapacidad.
- Las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) están mejorando y los libros digitales son de mayor calidad.

3. Los jóvenes destacaron los retos y las necesidades para el futuro:

- Los requisitos de accesibilidad varían según cada persona. Existen diferentes barreras en la educación y en la sociedad dependiendo de las distintas necesidades individuales, por ejemplo:
 - En las clases y en los exámenes algunos necesitamos más tiempo.
 - En ocasiones precisamos personal de apoyo en el aula.
 - Necesitamos disponer del material adaptado en el momento preciso.
- La libertad de elección de materias o estudios algunas veces está condicionada por la accesibilidad de los edificios, de los materiales (equipamiento, libros) y de un desarrollo tecnológico insuficiente.
- Necesitamos adquirir competencias y destrezas útiles para nosotros y nuestro futuro.
- Demandamos un asesoramiento apropiado durante nuestra educación respecto a lo que podemos hacer en el futuro teniendo en cuenta nuestras necesidades.
- Persiste la falta de conocimiento sobre la discapacidad. En ocasiones los profesores, el resto del alumnado y algunos padres tienen actitudes negativas hacia nosotros. Las personas sin discapacidad deberían saber que pueden preguntar si quien tiene una discapacidad necesita o no ayuda.

4. Los Jóvenes expresaron sus opiniones sobre educación inclusiva:

- Es muy importante dar la oportunidad a cada uno para elegir qué tipo de educación desea.
- La educación inclusiva es la mejor si las condiciones son las óptimas para nosotros. Debe haber apoyos y recursos suficientes, así como docentes con formación adecuada. Los profesores han de estar motivados, bien informados y deben comprender nues-

tras demandas. Requieren una buena formación, deben saber preguntar lo que necesitamos y estar coordinados correctamente durante toda nuestra escolarización.

- Vemos muchos beneficios en la inclusión: adquirimos más habilidades sociales, vivimos mayores experiencias, aprendemos a manejarnos en la vida real y podemos interactuar con todos los amigos con o sin discapacidad.
- La educación inclusiva con apoyos especializados individuales es la mejor preparación para la educación superior. Los centros específicos servirían de ayuda a la hora de informar a las universidades acerca de la asistencia que precisamos.
- La educación inclusiva es mutuamente beneficiosa para nosotros y los demás.

Los jóvenes concluyeron:

Somos los constructores de nuestro futuro. Necesitamos eliminar las barreras que hay en nuestro interior y las del exterior. Debemos crecer más allá de nuestras discapacidades, solo así el mundo nos aceptará mejor.

