

El papel de los **Centros de Educación Especial** en el proceso hacia sistemas educativos más **inclusivos**

**Cuatro estudios de casos: Newham (UK),
New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal**

Gerardo Echeita & Cecilia Simón (Coordinación)

Yolanda Muñoz

Elena Martín

Raquel Palomo

Raúl Echeita

El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal

Autoría:

Gerardo Echeita & Cecilia Simón

(Coordinación)

Universidad Autónoma de Madrid

Grupo de investigación, EQUIDEI

Yolanda Muñoz

Universidad de Alcalá

Elena Martín

Universidad Autónoma de Madrid

Raquel Palomo

Universidad Autónoma de Madrid

Grupo de investigación EQUIDEI

Raúl Echeita

Cátedra UNESCO/UAM de Educación para la Justicia Social

Catálogo de publicaciones del Ministerio: sede.educacion.gob.es/publiventa
Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

*El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos.
Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal*

Gerardo Echeita & Cecilia Simón

(Coordinación)

Yolanda Muñoz

Elena Martín

Raquel Palomo

Raúl Echeita



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Atención al Ciudadano,
Documentación y Publicaciones

Edición: 2020
NIPO (IBD): 847-20-055-7
NIPO (línea): 847-20-045-2
ISBN: 978-84-369-5938-3

Maquetación e impresión: ADVANTIA Comunicación Gráfica

ÍNDICE

| | Pág. |
|--|-------------|
| Prólogo | 7 |
| 1.- Consideraciones previas | 9 |
| 1.1. Encargo recibido | 9 |
| 1.2. Procedimiento de trabajo | 13 |
| 1.3. Términos y expresiones | 15 |
| 1.4. Estructura y formato | 16 |
| 1.5. Referencias | 17 |
| 2.- Caso 1. Newham, Londres, Reino Unido | 19 |
| 2.1. Algunos aspectos a considerar del contexto social y educativo del Reino Unido | 19 |
| 2.2. Newham, un distrito con una política de educación inclusiva | 20 |
| 2.3. ¿Cuál ha sido la visión o principal fundamento que ha dirigido el proceso de transformación? | 23 |
| 2.4. Estrategia y planificación seguida | 23 |
| 2.5. Estructuras y personal de apoyo en y para los centros ordinarios | 27 |
| 2.6. Currículum, evaluación y <i>Planificación Centrada en la Persona</i> . Haciendo posible la inclusión educativa | 30 |
| 2.7. Resultados del proceso | 33 |
| 2.8. Resumiendo: facilitadores y barreras hacia una educación más inclusiva | 34 |
| 2.9. Referencias | 37 |
| 3.- Caso 2. New Brunswick, Canadá | 39 |
| 3.1. Algunos aspectos a considerar del contexto social y educativo del país | 39 |
| 3.2. Visión y marco político y legal en el desarrollo de un sistema educativo más inclusivo | 42 |
| 3.3. Contexto educativo específico de New Brunswick y promotores de la inclusión | 46 |
| 3.4. Planificación, estrategia y liderazgo | 49 |
| 3.5. Apoyos y recursos | 54 |
| 3.6. Algunas medidas de desarrollo curricular | 57 |
| 3.7. Evaluación del proceso y de los resultados | 59 |
| 3.8. Reflexiones finales | 61 |
| 3.9. Referencias | 63 |

| | |
|--|-----|
| 4.- Caso 3. Italia | 65 |
| 4.1. Algunos aspectos a considerar del contexto social y educativo del país | 65 |
| 4.2. Los períodos de la «integrazione scolastica» en Italia | 71 |
| 4.3. Estrategia y planificación | 73 |
| 4.4. La «integrazione scolastica»; ¿«full inclusión»? | 74 |
| 4.5. Apoyos, recursos y algunas medidas de desarrollo curricular | 76 |
| 4.6. Seguimiento, evaluación y <i>resultados</i> del proceso | 79 |
| 4.7. Referencias | 83 |
| 5.- Caso 4. Portugal. Un proceso de alcance nacional iniciado en el siglo XXI | 85 |
| 5.1. Introducción | 85 |
| 5.2. Los períodos de la inclusión en Portugal | 86 |
| 5.3. Estrategias y planificación | 87 |
| 5.4. Medidas curriculares | 89 |
| 5.5. Dotación de recursos | 92 |
| 5.6. Evaluación del proceso | 94 |
| 5.7. Reflexiones finales | 96 |
| 5.8. Referencias | 97 |
| 6.- Denominadores comunes y algunas lecciones aprendidas | 99 |
| 7.- Anexos | 109 |

AGRADECIMIENTOS

Queremos dejar fiel constancia de nuestro reconocimiento y agradecimiento al equipo de expertos internacionales que nos ha informado, asesorado y apoyado directamente, con su conocimiento y experiencia, para la realización de este Informe (por orden alfabético):

D.^a Linda Jordan, Reino Unido
D.^a Silvia Lanfranchi, Italia
D.^o Giancarlo Onger, Italia
D.^o Gordon Porter, Canadá
D.^o Renzo Vianello, Italia

Prólogo

En un reciente estudio (*«Changing Role of Specialist Provision in Supporting Inclusive Education»*), la *European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE)* (2019) afirma que el enfoque de la educación inclusiva basado en los derechos, promovido por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (NU, 2006) y que persigue una educación de calidad para todos, lleva a los países a reconocer cada vez más la necesidad de cambiar el papel de la provisión de apoyos al alumnado basada en servicios especializados. En efecto, en los últimos años la transformación de los centros de educación especial ha sido y es una prioridad en la agenda educativa de los gobiernos de numerosos países, entre los que se encuentra España.

De todas maneras, no es este un tema fácil ni internacionalmente ni en nuestro país, tanto en el ámbito académico como en la sociedad. Mientras que algunos autores piensan que, en un momento dominado por una agenda inclusiva, la idea de la educación especial como un sistema de educación paralelo o separado no puede *sostenerse* (Florian, 2005), otros, como Head y Pirrie (2007), sostienen que los centros de educación especial tienen una posición vital en el desarrollo de la inclusión y que su futuro probablemente estará asociado al desarrollo de dos cuestiones: primero, la educación de los alumnos con necesidades más complejas; y segundo, cómo proporcionar a las escuelas ordinarias su experiencia y conocimientos, apoyando a la inclusión. Estos últimos investigadores han abogado por un cambio en el rol de los centros de educación especial; pasar de ser un proveedor de educación especializada y segregada para determinados alumnos a colaborar con las escuelas ordinarias para poder ofrecer una educación de calidad a todo el alumnado; en este sentido, sugirieron que un posible escenario es la transformación de los centros de educación especial en centros de recursos para la inclusión educativa en la comunidad.

Asimismo, hemos visto cómo el debate acerca del papel de los centros de educación especial se extendía también a la sociedad. Los padres, individualmente o organizados en asociaciones, se han movilizado tanto para lograr que sus hijos fueran atendidos en la escuela de su barrio junto a sus hermanos, como intentando asegurar una plaza escolar en un centro de educación especial con el convencimiento de que sólo en estos centros sus hijos podrían disponer de los servicios especializados que estos presumiblemente requerían. Este debate ha llevado en ocasiones a enfrentamientos con las administraciones que a veces han acabado en los tribunales.

Estamos, pues, ante una situación realmente crítica que necesita una pronta solución alineada con el reconocimiento del derecho a la inclusión que proclaman los organismos internacionales y establece la legislación española. En materia de derechos, no caben reservas ni dilaciones.

Es por esta razón que saludamos con ilusión y enorme esperanza el estudio de los profesores G. Echeita, C. Simón, Y. Muñoz, E. Martín, R. Palomo y R. Echeita. En él se nos ofrecen cuatro experiencias de transformación de los servicios de educación especial en tres ámbitos territoriales distintos (el estado; una provincia de un estado, un distrito de una gran ciudad). Aparte de oportuna, se trata de una propuesta clarificadora, sugerente e ilustrativa tanto por los principios que asumen como por las opciones organizativas y técnicas que proponen, así como también por el hecho que se han

llevado a cabo en contextos sociales, culturales y económicos distintos entre sí, aunque en algunos casos no alejados de nuestra realidad.

La lectura del documento ayudará, en primer lugar, a los responsables políticos del gobierno de España y de las CCAA, así como a los directores y equipos docentes, a tomar decisiones para construir una escuela en la que todos los alumnos y alumnas tengan oportunidad para participar, aprender y tener éxito en el logro de las capacidades establecidas en el currículo. Decisiones que contribuyan a que el sistema educativo sea plenamente inclusivo, evitando alternativas que en el fondo reproduzcan la «educación especial» segregada en formatos diferentes; si no se anda con cuidado, la experiencia de algunos alumnos puede continuar siendo una forma velada de segregación.

En este proceso de cambio y toma de decisiones, la participación de los padres se revela esencial. Debe asegurarse que su voz sea oída y esté presente en los distintos niveles (macro, meso y microsistema) en los que se tomen decisiones relativas a este proceso de cambio hacia una escuela de calidad para todos.

La participación del profesorado, y en particular del de los centros de educación especial, debe asimismo asegurarse. Es importante que el personal que actualmente está trabajando en centros y aulas de educación especial se sienta valorado y apoyado durante este proceso de cambio. Los centros de educación especial tienen recursos educativos enormemente valiosos, especialmente en la experiencia de su personal. El objetivo al avanzar hacia la inclusión no es descartar estos recursos, sino encontrar formas de desplegarlos hacia fines más inclusivos.

Estamos ante un momento realmente singular y trascendental en el largo proceso de cambio, que nunca acaba, hacia un sistema más inclusivo y equitativo en España; va a depender de cómo resolvamos el futuro de los centros de educación especial, contando con todos los agentes implicados, que se produzca un avance significativo y compartido para que todo el alumnado, sin que nadie quede fuera, acceda, participe y tenga éxito en una escuela para todos. Las administraciones educativas, los equipos docentes y la sociedad tienen ante sí un reto importante y las aportaciones de este estudio se nos muestran enormemente valiosas.

Climent Giné

Profesor emérito. Universitat Ramon Llull

Referencias

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2019). *Changing Role of Specialist Provision in Supporting Inclusive Education: Mapping Specialist Provision Approaches in European Countries*. (S. Ebersold, M. Kyriazopoulou, A. Kefallinou and E. Rebollo Píriz, eds.). Odense, Denmark.
- Florian, L. (2005). Inclusion, «special needs» and the search for new understandings. *Support for Learning*, 20 (2), 96-98.
- Head, G. y Pirrie, A. (2007). The place of special schools in a policy climate of inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (2), 90-96.
- NU (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.

1. Consideraciones previas

1.1. Encargo recibido

Este informe da cuenta del encargo del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE), del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP), de España, para realizar un *estudio cualitativo* sobre el proceso seguido en cuatro casos distintos; Newham (Reino Unido), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal, en lo relativo al papel que desempeñaron —y desempeñan— los centros de educación especial (CEE) en el compromiso adoptado en todos ellos para que sus respectivos sistemas educativos sean más inclusivos.

El encargo se vincula al desarrollo de la política educativa del MEFP, en materia de equidad e inclusión y, en particular, en relación con la mejora de la educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales (NEE). Como es bien sabido, dentro de esta clasificación se encuentra todo el *alumnado en situación de discapacidad*¹ asociada a desarrollos atípicos y déficits sensoriales, físicos, intelectuales, psicosociales o múltiples.

Internacionalmente, la educación de este alumnado está sujeta a lo establecido con carácter de derecho en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD), ratificada por el Gobierno español en el año 2008 y siendo, por ello, de obligado cumplimiento al amparo del art. 10.2 de la Constitución Española (CE), pues esta establece que:

«Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España (C.E.).»

El art. 24 de la referida Convención establece con claridad *el derecho* de este alumnado, en todas las etapas educativas, a que la misma se desarrolle de manera inclusiva. Ello supone, entre otras consideraciones, el necesario y progresivo abandono de las moda-

¹ En breve nos referiremos de nuevo a lo difícil que resulta *hablar* sobre «discapacidad», toda vez que esta no es una característica o rasgo, propiamente dicho, de *carácter personal*. Se trata, en todo caso, de *una función* que explica y da cuenta de *la desventaja* o dificultades para la actividad o la participación que experimentan algunas personas a consecuencia de la interacción entre sus *factores personales* —estado de salud, carácter— y los *factores sociales* o medioambientales de su entorno —que genéricamente cabe denominar como *barreras*—. Por lo tanto, *la discapacidad* de una persona con movilidad reducida, o un déficit sensorial, por ejemplo, desaparecería en un contexto social plenamente accesible —desde un punto de vista físico, sensorial y actitudinal—, lo que no significa que desaparecería igualmente la enfermedad o el trastorno físico que originaba su déficit. Pero el peso de los modelos tradicionales a la hora de referirse a estas cuestiones hace que, continuamente, nos veamos *hablando*, refiriéndonos, por ejemplo, al *alumnado con discapacidad* como si, en efecto, esta fuera un rasgo estable, permanente de ese alumnado y clasificándolos en distintos tipos. Por ello recordaremos estas consideraciones poniendo en el texto *discapacidad* en cursiva, salvo cuando se trata de una cita o referencia original. En este mismo sentido, en otros trabajos que hemos realizado y forzando la gramática nos hemos referido a esta misma situación con la expresión (dis)Capacidad, haciendo ver que resulta necesario poner en cuestión ese prefijo negativo (*dis*) que tanto contamina a la baja las expectativas de todo el mundo hacia estas personas y resaltado con esa C mayúscula sus capacidades y potencialidades que, como todo ser humano, también tienen.

lidades de escolarización segregada que todavía persisten para una proporción de alumnos y alumnas que, en España (curso 2016/2017), rondaba el 17 % de la población escolar considerada con necesidades educativas especiales,² asociadas, por lo general, a situaciones de *discapacidad*.

Esta realidad contradictoria es posible como consecuencia de la aplicación del art. 74.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOM-CE), que deja abierta dicha escolarización en CEE.

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.

Esta doble legalidad y dependencia normativa (CDPCD/LOE-LOMCE) configura un dilema jurídico que, hasta la fecha, está siendo dirimido —cuando esta cuestión llega a estancias judiciales—, con sentencias en ambas direcciones; dando la razón a quienes apoyan demandas o políticas claras en materia de escolarización inclusiva apoyándose en la CDPCD,³ o dando la razón, en otros casos, a las administraciones que habían acordado la escolarización de algún alumno o alumna en particular con NEE en CEE a tenor, entre otras razones, de lo dispuesto en la ley y otras normas vigentes a ella acomodadas.⁴

En todo caso, esa escolarización segregada en CEE⁵ recibe, sobre todo, al alumnado que identificamos como con necesidades educativas asociadas a *discapacidad* intelectual, trastornos del espectro del autismo y otros déficits cognitivos, sensoriales y físicos combinados. Suelen ser, por ello, alumnos y alumnas con múltiples necesidades de apoyo, extensas y generalizadas.

El mantenimiento de esta situación de segregación ha sido considerado por el Comité de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad⁶ como un

² <http://www.odismet.es/es/datos/3educacin-y-formacin-profesional/305tasa-de-alumnado-con-necesidades-educativas-especiales-derivadas-de-una-discapacidad-matriculado-en-enseanzas-de-rgimen-general/3-33/>

³ SOLCOM: <https://asociacionsolcom.org/admitido-a-tramite-por-el-tsj-de-castilla-la-mancha-el-recurso-de-solcom-contral-el-decreto-que-regula-la-inclusion-educativa/>
FUNDACIÓN GERARD: <http://www.fundaciogerard.org/?p=2795>

⁴ SENTENCIA DEL TRIBUNAL CONSTITUCIONAL: https://www.tribunalconstitucional.es/NotasDePrensaDocumentos/NP_2014_011/2012-06868STC.pdf

⁵ También en Aulas de Educación Especial (AEE), aulas que se ubican en centros educativos ordinarios, pero que funcionan a todos los efectos bajo la consideración y la normativa aplicable a los CEE. Se encuentran en localidades pequeñas donde, por el número de alumnos y/o la situación geográfica de su contexto, no se considera posible tener un CEE.

⁶ *Comité* permanente de Naciones Unidas que vela por el cumplimiento de los derechos establecidos en la Convención. Los *estados parte*, que además de la Convención, ratificaron el llamado *Protocolo Facultativo* a ella vinculado, acuerdan someter regularmente a evaluación de dicho Comité el desarrollo de sus políticas y planes para el cumplimiento de la Convención. España ya ha rendido cuentas por dos veces ante dicho Comité, la última en marzo de 2019. Dicho Protocolo Facultativo contempla que personas individuales u organizaciones de la sociedad civil puedan

acto de discriminación directa y, como tal, contrario al derecho a la educación inclusiva que ampara a todas las personas en situación de *discapacidad*, sin exclusiones por razón del tipo o grado de los apoyos requeridos.

Así lo ha puesto de manifiesto en distintos momentos y circunstancias y, en particular, con motivo de la publicación (en el año 2016) de la Observación o Comentario General n.º 4 sobre el derecho a la educación inclusiva.⁷

Por otra parte, es muy importante resaltar que el citado Comité se hizo eco de la demanda interpuesta inicialmente por la asociación SOLCOM⁸ en el año 2014 por «vulneración sistemática del derecho a la educación inclusiva en España». El Comité atendió la demanda y, de conformidad con su protocolo de actuación en el Protocolo Facultativo anexo a dicha Convención —también ratificado por España—, emitió un informe, tras el proceso de investigación seguido, hecho público en junio de 2018. En el mismo, el Comité reconoce, en efecto, dicha «vulneración sistemática» e insta a España a tomar iniciativas de distinto tipo que sirvan para revertir lo antes posible esta grave situación.⁹

El Gobierno de España, a través del MEFP, tomó seriamente en consideración dicho informe y, entre otras actuaciones, promovió un Proyecto de Ley Orgánica por el que se modifica la actual LOMCE, que establece en su Disposición adicional cuarta, relativa a la evolución de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales que:

Las Administraciones educativas velarán para que las decisiones de escolarización garanticen la respuesta más adecuada a las necesidades específicas de cada alumno o alumna, de acuerdo con el procedimiento que se recoge en el artículo 74 de esta ley. El Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, desarrollará un plan para que, en el plazo de diez años, de acuerdo con el artículo 24.2.e) de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad. Las Administraciones educativas continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos, además de escolarizar a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios.

Es en el marco de esta iniciativa legislativa y *política* donde debe contextualizarse el sentido del encargo al que este Informe responde. Entendemos y compartimos plenamente que el cumplimiento del compromiso asumido por España al ratificar la CDPCD supone poner en marcha un proceso muy complejo, difícil y dilemático a múltiples

plantear ante el Comité demandas que, a su juicio, vulneren los derechos establecidos. Si el Comité considera que las demandas planteadas responden a situaciones de vulneración sistemática y grave de alguno de los derechos contemplados en la Convención, puede poner en marcha un procedimiento de investigación («inquiry») mediante el cual se analiza a fondo la demanda interpuesta. Esta investigación suele contemplar la creación de un grupo «ad hoc» de miembros del Comité, que se desplaza al país y examina a fondo las evidencias y testimonios que considere necesarias para emitir, posteriormente, una valoración y recomendaciones al respecto.

⁷ <https://reeducacioninclusiva.org/situacion-en-la-region/informes-y-documentos/comentario-general-n-4-sobre-el-derecho-a-la-educacion-inclusiva/>

⁸ <https://asociacionsolcom.org/demolador-informe-crpd-relacionado-con-espana/>

⁹ <https://asociacionsolcom.org/wp-content/uploads/2018/06/informe-SOLCOM-CRPD-2018.pdf>

niveles del sistema educativo que, por ello, requiere contar con los más sólidos argumentos y apoyos posibles para llevarse a cabo.

Entre estos se encuentran los que se refieren al conocimiento derivado de experiencias o casos de algunos países —u otras instancias regionales o locales— que, desde hace tiempo, han iniciado y sostenido procesos similares —aunque, como se verá, con un enfoque en parte distinto al del Gobierno español— y orientados, en todo caso, hacia el mismo horizonte.

Sin duda, esta información podrá ser valiosa en la compleja toma de decisiones que el Gobierno habrá de ir adoptando. Es obvio que estas decisiones tendrán que estar ajustadas al contexto social, político, administrativo e histórico de la sociedad española actual y, para lo cual, obviamente, no es extrapolable, sin más, lo acontecido en esos países cuya realidad, historia y circunstancias fueron y son bien distintas a las españolas. De hecho, hay que tener muy presente que la principal finalidad de este tipo de análisis comparativos es promover la oportunidad de implicarse colectivamente en un diálogo, estando abiertos a diferentes ideas y experiencias para conseguir, si cabe, una nueva comprensión, pero, sobre todo, tomar conciencia de que es posible «pensar de otro modo» (Ballard, 2013) respecto a una realidad dada.

La estructura y formato de este informe responde a un documento que quiere ser preciso, claro y conciso, y que estaba y está orientado, en primera instancia, como se ha señalado, a facilitar que los responsables del MEFP pudieran y puedan encontrar en él elementos inspiradores y, en su caso, orientativos para algunas de las múltiples acciones que será necesario implementar, desde el ámbito de sus competencias, para responder a la ambiciosa y justa aspiración de una educación más inclusiva. Pero, obviamente, este mismo enfoque creemos que puede ser de gran utilidad para una audiencia mayor y más diversa, que por ello tendrá la oportunidad de enriquecer sus propios argumentos y análisis en lo que, antes o después, debe configurarse como un gran debate público. Esta publicación refuerza sobremedida esta segunda pretensión.

En este sentido, no se trata de un documento con una escritura académica, sino con pretensiones de ser operativo/ejecutivo. De ahí que la presentación de los casos —asumiendo un enfoque cualitativo—, sigue un estilo narrativo que entendemos permite una mejor asimilación por parte del lector y con mayor capacidad para estimular la *generalización naturalista* que debe esperarse de este tipo de análisis.

Por otro lado, es esencial resaltar que su foco y temática no es la educación inclusiva «sensu stricto», por cuanto esta es una cuestión mucho más amplia y sistémica, que va mucho más allá de los asuntos relacionados con la educación del alumnado considerado con NEE y con sus modalidades de escolarización. En todo caso, el lector interesado en profundizar en esta temática de la educación inclusiva tiene al alcance un conjunto muy rico y diversificado de textos,¹⁰ aparecidos muy recientemente, en distintas revistas nacionales e internacionales.

Ciertamente, los asuntos tratados en este Informe son una pieza de un entramado conceptual y educativo mucho más global y multidimensional y, por ello, queda fuera

¹⁰ *International Journal of Inclusive Education*: <https://www.tandfonline.com/toc/tied20/23/7-8?nav=tocList>
Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, <https://revistas.uam.es/riejs/issue/view/issue/riejs2019.8.2/529>
Revista Latinoamericana para la Educación Inclusiva <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol13-num2.html>
Publicaciones, <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/issue/view/753>
Sinéctica. Revista Electrónica de Educación, <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1013>

por completo del encargo recibido, elaborar un documento que tenga la pretensión de analizar todos los elementos en interacción que habría que considerar para el desarrollo de una *educación más inclusiva*.

Sin duda, tanto en los casos analizados como en las conclusiones y en las recomendaciones sugeridas, se señalarán distintos aspectos educativos dignos de considerar para el progreso hacia una educación más inclusiva y que van más allá de lo relativo al proceso y papel de los CEE. No obstante, es importante resaltar que, siendo necesario a nuestro juicio revisar estos aspectos, los mismos no son, ni mucho menos, los únicos. Señalar, por último, que por lo general hablaremos siempre del *progreso hacia una educación más inclusiva*, porque entendemos que esta es un proceso, una empresa susceptible de continuas mejoras, no una meta a la que se puede llegar o dar por conseguida y tras ello, descansar.

Establecidos algunos elementos del contexto que dieron sentido al encargo del trabajo, así como otros aspectos necesarios para entender su alcance y potencial utilidad, procede ahora hacer explícitas otras consideraciones relativas al procedimiento desarrollado, algunos aspectos terminológicos, así como respecto a su estructura y formato.

1.2. Procedimiento de trabajo

Para la realización de este Informe, y tras establecer los términos, condiciones, plazo y sentido general del resultado esperado, quedó acordado que el equipo de trabajo estaría formado por dos grupos coordinados que deberían estudiar cuatro casos específicos:

- El distrito londinense de Newham que, en 1981 aproximadamente, inició una revisión de su política en materia de educación del alumnado en situación de *discapacidad* que le llevó a plantearse el cierre gradual de los CEE existentes hasta la fecha. Además del hecho constatado sobre la sostenibilidad de la política iniciada entonces y vigente en la actualidad, y de la buena documentación existente sobre el proceso, se contaba con el apoyo directo y personal de la profesora Linda Jordan que, en su día, fue miembro del Comité de Educación de dicho distrito y una de las personas que lideraron el proceso.
- La provincia de New Brunswick, en el suroeste canadiense, es, seguramente, uno de los ejemplos internacionalmente más conocidos y reputados en materia de educación inclusiva. También en este caso, la transformación se inició en la década de los 80 y se ha ido profundizando en ella de manera sostenible y notable. Al igual que en Newham, la política implementada en New Brunswick supuso la escolarización progresiva en centros ordinarios de todo el alumnado escolarizado en sus CEE, hasta la práctica desaparición de estos, tal y como se conciben en otros lugares. También llevó a la mejora de los centros educativos ordinarios que hoy responden con mayor equidad a las necesidades educativas de todo su alumnado. De nuevo se disponía de abundante documentación sobre el proceso llevado a cabo, sobre sus fundamentos y logros, y se contaba igualmente con el generoso apoyo del profesor Gordon Porter, una destacadísima figura en el panorama internacional en materia de educación inclusiva y responsable en New Brunswick, durante muchos años, de la implementación de esta política.
- El tercer caso lo configura Italia, el país del mundo con la política más antigua —desde el principio de los años 70— en materia de *plena inclusión* («full inclusion») de

todo el alumnado con *discapacidad* en centros ordinarios. La abundante y clara literatura existente sobre el devenir de esta política en Italia, denominada desde entonces «*integrazione scolastica*», ha sido, nuevamente, un factor facilitador del análisis realizado. Además de ello se ha contado con el asesoramiento y el exquisito apoyo de los profesores Renzo Vianello y Giancarlo Onger, así como de la profesora Silvia Lanfranchi para confrontar, ampliar y, en su caso, validar o corregir los análisis previamente realizados por el equipo de trabajo en base a la literatura disponible.

- Finalmente, se presenta también el caso de Portugal que reúne muchas características para ser uno de los ejemplos más inspiradores de los que España puede aprender. Ello es así por tener una historia en materia de escolarización *integrada* del alumnado considerado con NEE, muy similar a la de nuestro país y que, también en su caso, se inicia hacia mediados de los años 80. Esta política adquiere, sin embargo, un nuevo impulso en la década de los años 2000 y culmina en la Ley de Educación Inclusiva de 2018. Uno de sus vectores ha sido, precisamente, la progresiva transformación de los CEE en centros de recursos y apoyo a la escolarización inclusiva de todo el alumnado considerado con *discapacidad* en Portugal. Ello se ha conseguido gracias a un largo proceso, muy bien planificado, con una alta participación y consulta y una evaluación sistemática. Todo ello ha llevado al reconocimiento internacional de Portugal como un caso ejemplar, en Europa y en el mundo, de la justa aplicación y desarrollo de la CDPCD. El hecho de que, como Italia, estemos hablando de una política de alcance nacional, así como las similitudes culturales y educativas que se comparten, en tanto que países del sur, hacen muy oportuna la incorporación de este caso en este estudio.

Como puede verse, los casos elegidos nos sitúan en perspectivas de análisis muy interesantes por su diversidad y complementariedad desde distintos puntos de vista. Por un lado, hablamos de un distrito de una gran ciudad (Newham), por otro, de una provincia pequeña (New Brunswick) y, finalmente, de dos países extensos, como son Italia y Portugal. Al mismo tiempo se cuenta con dos países de tradición anglosajona y dos europeos, con realidades históricas, sociales, económicas y culturales muy diferentes y, por ello mismo, susceptibles de hacernos pensar que el mundo —en cualquiera de sus aspectos— *puede ser pensado y concretado de maneras muy distintas* y, por lo tanto, que el cambio es posible.

Para la implementación del encargo se configuraron dos grupos. Por una parte, el formado por Gerardo Echeita, Cecilia Simón, Yolanda Muñoz, Raquel Palomo y Raúl Echeita. Este equipo se hizo cargo de los tres primeros casos (Newham, New Brunswick e Italia). El segundo grupo estuvo coordinado por Elena Martín, entonces asesora de la Ministra de Educación, quien se ocupó del caso de Portugal y contó con la colaboración de altos responsables del Ministerio de Educación de Portugal. En todo caso, las estrategias para la recogida de información, los análisis y la elaboración de las conclusiones y las *lecciones aprendidas* con este trabajo se realizaron de modo colaborativo.

Ha de señalarse que la dirección del CNIIE se había puesto en contacto previamente con todas las asesoras y los asesores externos correspondientes a los tres primeros casos, mediante una invitación formal del MEFP para recabar su apoyo y colaboración en este proceso, propuesta a la que todos ellos accedieron gustosamente, dando muestra de un compromiso y una generosidad dignas de reconocimiento. Conste en este Informe nuestro agradecimiento también.

Como se acaba de señalar, el equipo de trabajo elaboró un *guion temático* sobre aquellos aspectos que, a su razón, aportarían elementos de juicio necesarios para su

uso por el MEFP. Dicho guion (ver Anexo) se elaboró colaborativamente por el equipo, tras analizar una primera propuesta presentada por el CNIIE y cotejarla con su propio conocimiento y la documentación manejada, entre la que destacamos el Informe de Jordan y Goodey (2002).

1.3. Términos y expresiones

Ya hemos anticipado lo controvertido y difícil que es hablar/escribir sobre la temática de la que se ocupa este Informe, en particular en todo lo referido a los términos al uso para referirse al alumnado que es el *sujeto* en los procedimientos de escolarización en los CEE. No parece necesario insistir en que pensamiento y lenguaje son las dos caras de una misma moneda, y que las formas en las que nos expresamos reflejan, directa e indirectamente, las representaciones mentales, las concepciones que articulan los *modelos* de comprensión y de respuesta —educativa y social— hacia ese alumnado. No es este el lugar para relatar la larga historia sobre esta cuestión, aunque una rápida mirada a algunos de esos términos nos aporta algo de luz al respecto, sea como categoría genérica —disminuidos, impedidos, minusválidos, discapacitados...— o específicas referidas en particular a aquellos con un funcionamiento intelectual limitado —imbécil, idiota, anormal, subnormal, discapacitado ligero, profundo, severo...—, junto con la valoración deficitaria que a todos ellos subyace.

A este respecto hay muchas cuestiones dignas de consideración y de análisis que también habrán de ser objeto de revisión y de cambio conceptual en el marco del proceso hacia una educación más inclusiva. Ello es así porque, hasta la fecha, nuestra forma de pensar sobre esta realidad está fuertemente dualizada, de forma que tenemos muy instalada una visión en la que, de entrada, hay dos grandes tipos o categorías de alumnos: aquellos que tendemos a considerar *normales* y los que, por unas razones u otras —pero, sobre todo, por razones de *discapacidad*— consideramos *especiales* —raros, distintos, diferentes— (D'Alessio, 2008).

Lo relevante es que mientras los primeros tienen derechos, los segundos han sido, sobre todo —y en buena medida lo son todavía—, objeto de caridad, conmisericordia o pena, cuando no de abandono o exterminio. Y cuando sus derechos han empezado a reconocerse y reclamarse (véase la CDPCD), parece que su cumplimiento está condicionado a que su satisfacción no interfiera, incomode, o reduzca los derechos/privilegios de los primeros. Está claro que las clasificaciones establecen límites para diferenciar *al otro* por parte de quienes tienen el poder del «statu quo» para hacerlo.

Esta *visión dicotómica* es la que está en la raíz del esquema de respuesta educativa que se arrastra hasta la fecha: centros educativos ordinarios, *normales*, para el alumnado igualmente normal y centros educativos especiales para el alumnado considerado *especial, distinto, diverso*; centros en los que se han concentrado los recursos y los medios humanos y materiales que se espera que proporcionen una respuesta adecuada a su singular realidad educativa, personal y social.

Parece bastante obvio que no será posible avanzar hacia una educación más inclusiva —en tanto que esta se encuentra fuertemente asentada en concepciones que refuerzan la igual dignidad y los mismos derechos de todo el alumnado (Etxebarria, 2018), sin eufemismos respecto a ese *todo*—, si en paralelo no se revisa la forma de hablar/escribir/pensar sobre este alumnado. Conviene buscar expresiones que no refuercen los estereotipos negativos actualmente asociados a los términos al uso, y que

no condicionen tan a la baja, como ahora, las expectativas respecto a sus capacidades y potencialidades. La aparición, entre otros, del constructo *diversidad funcional* es fruto de esta búsqueda (Romanach y Lobato, 2005). No es este el lugar para entrar en un análisis pormenorizado de tan importante aspecto, pero no por ello es un asunto menor, más bien lo contrario.

Por lo que a este Informe respecta debemos reconocer que no hemos hecho ningún aporte singular en este sentido; en él se hace uso de las expresiones y términos que aparecían en las fuentes consultadas, o utilizadas por nuestros interlocutores/asosores en los intercambios.

Por otra parte, se hace preciso apuntar que, en los casos estudiados, algunos términos usados, siendo parecidos, no tienen el mismo alcance. Tal es el caso, por ejemplo, del término «necesidades educativas especiales». En Italia, este concepto [«bisogni educativi speciali» (BES)] se utiliza como una categoría general para referirse al alumnado que no tiene el Certificado de Discapacidad («certificazione di disabilità»), pero sí experimenta dificultades en el aprendizaje y, por lo tanto, requiere apoyos o intervención individualizada. Otro ejemplo lo supone el término «high needs», utilizado en el Reino Unido para designar las altas necesidades de apoyo que requiere el alumnado que, entre nosotros, consideraríamos con *discapacidades* intelectuales o del desarrollo. Por su parte, en New Brunswick se habla de *alumnado excepcional* («exceptional children») para referirse al alumnado con necesidades educativas especiales, sean estas derivadas o no de una situación de *discapacidad*.

Ya hemos apuntado que, por otra parte, y conforme a la conceptualización más aceptada hoy de la *discapacidad* (OMS, 2001)¹¹ —pero tampoco exenta de críticas (D’Alessio, 2008)—, lo más apropiado sería no categorizar a las personas, sino los ámbitos —para la actividad y la participación— en los cuales algunas personas encuentran restricciones y limitaciones, así como el tipo y grado de apoyo que se precisan para superarlas. Esto sería lo coherente, a su vez, con la conceptualización que hoy hace la Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AADID, 2011)¹² —cuya propia evolución en su denominación es un fiel reflejo de aquello sobre lo que estamos tratando de llamar la atención—.

Más allá de todo ello, en lo que tratamos de insistir es en que esta no es solamente una cuestión formal, sino un asunto de calado conceptual, muy importante, y que debe formar parte de las múltiples reformas y cambios que habrán de acometerse en este proceso a la vista de su carácter educativo sistémico. Una cuestión en la que, por otra parte, deberían intervenir profesionales no solo educativos, sino también del ámbito de la salud, en la que se incluye la psicología entre otras disciplinas, habida cuenta del papel que esta ha jugado en la historia de esta realidad social (Calonge y Calles, 2016).

1.4. Estructura y formato

Cada uno de los cuatro casos se ha analizado independientemente y, como ya se ha señalado, ha sido preparado por un grupo distinto dentro del equipo de trabajo. Esto

¹¹ <https://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/435cif.pdf>

¹² <http://blogs.ucv.es/postgradopsocologia/2017/12/15/discapacidad-intelectual-definicion-clasificacion-y-sistemas-de-apoyo-social/>

explica que, manteniendo un enfoque semejante y una estructura conceptual similar, puedan apreciarse diferencias de estilo y en el índice interno de cada uno de los casos.

En general, se ha intentado contextualizar brevemente el caso con algunos elementos de la realidad social, política del país, así como con aspectos básicos de su sistema educativo. No era esta la ocasión ni el texto para presentar un análisis más detallado de los mismos, cosa que puede hacerse acudiendo a la excelente información que al respecto proporciona la Red Eurydice.¹³ Por esta razón no se recogen aquí con detalle aspectos que seguramente son relevantes, no tanto para comprender el proceso seguido con los CEE, cuanto para poder dimensionar posteriormente las posibilidades de generalización a la realidad española.

Debemos insistir en que la descripción de los casos es limitada y parcial, al tiempo que condicionada por nuestras propias concepciones y valores, así como por la extensión de la literatura revisada, de la cual pensamos, en todo caso, que es relevante, suficiente y pertinente. No parece necesario resaltar que las realidades estudiadas son mucho más complejas de lo que aquí se señalará y, por lo tanto, hay aspectos no analizados.

Creemos que hacer explícita estas circunstancias deben servir para asumir con razonable cautela los análisis derivados de todo ello, no tanto para relativizarlos o ignorarlos, sino para valorarlos, sobre todo, por su capacidad para ayudar al lector a (re) pensar las propias concepciones, valores y prácticas sobre tan controvertido asunto.

En todo caso, hemos apreciado que, de los cuatro casos estudiados, cabe deducir algunas claves significativas e inspiradoras para quienes tengan, en su momento, que planificar e implementar la política educativa y las medidas concretas que se estimen adecuadas/ajustadas a la realidad española. A esto lo hemos denominado *lecciones aprendidas* y, como se verá en el apartado correspondiente, se centran en aspectos o principios de actuación valiosos y necesarios que, como venimos insistiendo, habrán de adecuarse a la compleja realidad del descentralizado y plural sistema educativo español.

Finalmente, también hemos añadido al Informe unas conclusiones generales vinculadas a lo que estimamos que deben ser algunas líneas o ámbitos de intervención y mejora prioritarios en nuestro país, habida cuenta de la propia experiencia que como equipo de investigación tenemos sobre esta problemática y de las *lecciones aprendidas* que los casos estudiados nos han proporcionado.

1.5. Referencias

- Calonge, I. y Calles, A.M. (Com.) (2016). *Tests psicológicos en España: 1920-1970*. Catálogo de la exposición. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de, <http://eprints.ucm.es/35833/7/Catalogo.pdf>
- D'Alessio, S. (2008). «Made in Italy». Integrazione Scholastica and the new vision of inclusive Education. En L. Barton & F. Armstrong, (Eds.). *Policy, Experience and Change*. (pp. 53-72). Baltimore V: Springer.
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Barcelona; Octaedro.

¹³ <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redie-eurydice/inicio.html>

- Etxeberria, X. (2018). Ética de la inclusión y personas con discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad*, 6 (1): 281-290. Recuperado de, <https://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/433>
- Jordan, L. y Goodey, C. (2002). *Human rights and School change. The Newman Story*. Bristol: CSIE.
- Organización Mundial de la Salud, OMS (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Salud y la Discapacidad*. Madrid: OMS, OPS, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Recuperado de, https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf?sequence=1
- Keith Ballard (2013). Thinking in another way: ideas for sustainable inclusion, *International Journal of Inclusive Education*, 17:8, 762-775, DOI: 10.1080/13603116.2011.602527
- Romanach, J. y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. Recuperado de, http://forovidainn.dependiente.org/wp-content/uploads/diversidad_funcional.pdf

2. Caso 1. Newham, Londres, Reino Unido

2.1. Algunos aspectos a considerar del contexto social y educativo del Reino Unido

El Reino Unido (monarquía parlamentaria) es un Estado unitario comprendido por cuatro naciones constitutivas: Escocia, Gales, Inglaterra e Irlanda del Norte. La Cámara de los Comunes del parlamento del Reino se reúne en el Palacio de Westminster y, junto a la Cámara de los Lores, es el órgano legislativo más importante del país. La Jefatura del Gobierno del Reino Unido es el primer ministro y es quien lidera el partido político con más asientos en la Cámara de los Comunes —elegido por el pueblo—. El primer ministro elige al Consejo de Ministros.

La sociedad inglesa es muy multicultural, especialmente en las grandes ciudades, como consecuencia de su pasado imperial y de las migraciones procedentes, sobre todo, de India, Pakistán, Oriente Medio y, más recientemente, de países del este de Europa, entre otros. En cierto sentido podría decirse, entonces, que Reino Unido tiene una cultura de acogida y apertura hacia la diversidad que constituye una base importante para los proyectos de inclusión educativa.

En Inglaterra, fue a partir de 1945 cuando se inició una educación obligatoria para todo el alumnado, desde los 6 hasta los 16 años —incluyendo a las personas con *discapacidad*—, aunque, en este caso con un enfoque segregador. La ley obligaba a que todos los niños y niñas fueran a la escuela. Sin embargo, a la edad de 11 años, todos realizaban un examen. En función de los resultados obtenidos, los estudiantes eran derivados a diferentes tipos de escuelas, unas mucho más orientadas a la vía académica («grammar schools»), que otras («technical» y «mothorn schools»). De esta manera se determinaba absolutamente el futuro de los niños y niñas del país.

La base para el inicio del desarrollo hacia una educación más inclusiva se produce en Inglaterra en 1976, cuando se establece un sistema educativo comprensivo y que, a diferencia del sistema existente hasta entonces, no separaba a los estudiantes a los 11 años, sino que mantenía un tronco común o básico y obligatorio hasta los 16 años («comprehensive school»). En este momento puede decirse que se empieza a construir un sistema educativo más inclusivo, menos segregador. Sin embargo, el enfoque hacia el alumnado considerado con *discapacidad* seguía dominado por un *modelo médico* y, por ello, se continuaba escolarizando a la mayoría en centros de educación especial.

La Ley de 1981 («Education Act») apoyó y empujó la idea de una educación más inclusiva, disponiendo los requerimientos para llevarla a cabo. La ley integraba muchos de los aspectos recogidos en el mundialmente conocido Informe Warnock (1978). Entre ellos, la abolición de las tradicionales —y siempre negativas— categorías diagnósticas basadas en el déficit, y su sustitución por el concepto más amplio de *necesidades educativas especiales* (NEE). El término NEE se utiliza desde entonces en una gran mayoría de países para referirse no solo al alumnado en situación de *discapacidad*, asociada a limitaciones físicas, sensoriales, cognitivas o comportamentales/emocionales —un 2 %, aproximadamente, de la población escolar—, sino también a un rango mayor de estudiantes —alrededor de un 15 % de promedio— que, como los anteriores, experimentan

dificultades a la hora de aprender, aunque asociadas a otras condiciones personales o sociales.

Durante los años 80, 90 del siglo XX, Inglaterra experimentó un gran progreso en materia de políticas de inclusión, siendo, en palabras de Linda Jordan, uno de los países del mundo con niveles más altos en lo que respecta a la escolarización en centros ordinarios del alumnado considerado con NEE. Si bien, como todos los países, sigue teniendo ante sí el enorme desafío de *profundizar en la calidad de este proceso* y, por ello, la gran tarea de transformar, todavía más, su sistema educativo para hacerlo más inclusivo; no solo desde el punto de vista del alumnado considerado con NEE, sino desde una perspectiva mucho más amplia, abarcando al conjunto del alumnado en toda su diversidad (UNESCO, 2017).

2.2. Newham, un distrito con una política de educación inclusiva

Mientras que Escocia, Gales e Irlanda del Norte son consideradas por la Unión Europea¹⁴ como distritos electorales independientes, Inglaterra tiene nueve distritos electorales; de un total de doce para todo el Reino Unido. Uno de estos distritos electorales es el Gran Londres. El Gran Londres se divide en 32 barrios o municipios, con sus respectivos consejos que dependen de la Autoridad del Gran Londres; Newham es uno de ellos.

Estos consejos están formados por diferentes comités («local authorities»). En materia de educación, los «local educational authorities» (LEA) establecen y dirigen las políticas educativas para su localidad en el marco de las leyes generales del país. Cuentan, para ello, con un presupuesto; el Comité es responsable de gestionar dicho presupuesto.

Newham contaba con 347996 habitantes en el año 2017, mientras que, en 1991, contaba con 216251 habitantes. Llama la atención el rápido crecimiento que ha habido en este municipio en relación con otros municipios del Gran Londres —véase, por el ejemplo, el distrito de Havering con 256039 habitantes en 2017 y 230923 en 1991, o el distrito de Bexley, con 246124 habitantes en 2017 y 218075 habitantes en 1991—. Según cuenta Linda Jordan, muchas personas, incluidos docentes, se han ido a vivir a Newham desde otros condados, e incluso desde otros países, en busca de una educación y sociedad más inclusiva para sus hijos o hijas, o de un sistema educativo en el que trabajar más coherentemente con sus valores.

Newham se creó en 1964. El Partido Laborista llevaba gobernando en el municipio durante largo tiempo —y continúa haciéndolo—. Destaca la gran sensibilidad de sus habitantes, que siempre mostraron un fuerte compromiso con ayudar a los más desfavorecidos. Paradójicamente, ello se reflejó en el gran número de escuelas de educación especial con el que contaban a principios de los años 80, pues era percibido como un signo de caridad y algo de lo que se sentían orgullosos. En concreto, en esta época, más de 700 alumnos se distribuían entre 8 CEE —una enorme proporción para una localidad tan pequeña—. Además, otros 200 alumnos y alumnas asistían a CEE fuera del municipio.

¹⁴ Este texto está escrito con anterioridad a la salida del Reino Unido de la Unión Europea (*Brexit*), ocurrida el 31/01/2020.

Con la Ley de 1981 como marco de fondo, en el municipio de Newham fue posible iniciar el proceso de transformación que llega hasta nuestros días. Aun así, es importante saber que muchos otros municipios —dentro y fuera de Londres— siguen contando a día de hoy con numerosos CEE —algunos cuentan con 10 CEE—.

¿Qué hizo que la situación fuera distinta en Newham en relación con los otros municipios del Gran Londres? A este respecto cobraron un papel relevante las familias del municipio. Destaca la figura de nuestra principal informante para este estudio, Linda Jordan, quien en los años 70 dio a luz a una niña con síndrome de Down, y fue una de las líderes más importantes en el proceso de cambio. Entró a formar parte del Comité de Educación del municipio de Newham en 1986, presidiéndolo entre 1988 y 1994.

En la actualidad, el 15 % de los niños y niñas en Newham está considerado como con NEE. Un 2 % de ellos, aproximadamente, tienen lo que denominan «high needs» o necesidades de apoyo extensas y generalizadas para su desarrollo personal y social. La mayoría de este 2 % asiste a escuelas ordinarias.

Todas las escuelas en Newham son públicas («state funded»). Sin embargo, es necesario resaltar que estas cuentan con una gran independencia con relación a cómo utilizar los recursos que les otorga el Gobierno. La financiación de las escuelas es un tema que analizaremos de nuevo más adelante en este Informe.

Cabe resaltar, además, una amplia y sólida estructura y *cultura participativa* con la que el municipio de Newham ha contado desde el año 1981, pues esta *cultura* tuvo y tiene un papel muy relevante en el inicio y la sostenibilidad del proceso de cambio. Parte de esa estructura la han conformado las familias. Al inicio se reunieron formando una pequeña organización voluntaria (50 familias), cuyo cometido era apoyarse unas a otras en la lucha por la *integración*.¹⁵ Más adelante, el Comité les asignó, oficialmente, la función de recoger/escuchar las situaciones complicadas en las escuelas, derivadas de actitudes negativas por parte del profesorado hacia el alumnado con mayores necesidades de apoyo, y hacérselas llegar. La pequeña asociación se convirtió así en el Newham Parents' Centre. En 1987, el Consejo también estableció el Newham Access and Disability Advisory Group (NADAG), que estaba formado por personas con *discapacidad*. Todo ello apunta a que, durante todo el proceso seguido en Newham, las familias de los niños y niñas en situación de *discapacidad* y algunas personas adultas en igual situación, fueron un elemento clave, tanto de presión como de apoyo al mismo.

Gracias a esta estructura participativa, las familias podían estar muy bien informadas sobre sus derechos. De hecho, cuando en 1981 la Ley de Educación introdujo cambios en la organización de la escolarización de los niños y niñas considerados con *discapacidad*, la asociación de familias, junto con la Universidad de East London, organizó unos cursos de formación dirigidos a las familias sobre las implicaciones de la nueva ley.

Al tomar conciencia de sus derechos, las familias iniciaron un movimiento de presión para que el consejo de Newham respondiera a las disposiciones de la nueva Ley de 1981. Los casos fueron muy sonados. Entre ellos, destaca el caso de un colectivo de

¹⁵ «Integration» (integración) y «mainstreaming» han sido términos habituales en los años 80 y 90 sobre todo, en Europa, EE. UU. y Canadá para referirse a las políticas de escolarización de algunos estudiantes con NEE, pero sin cuestionar el sistema dual al que nos hemos referido al inicio de este Informe. La introducción del concepto de inclusión tiene, entre otras consideraciones, la connotación de intentar superar este modelo.

padres del grupo local de síndrome de Down —en el que se encontraba Linda Jordan—, que, en 1983, se reunió con el director del Comité de Educación de Newham insistiendo en que sus hijos e hijas fueran escolarizados en la escuela ordinaria más próxima a sus hogares; estas familias amenazaron con no enviar a sus hijos e hijas a ninguna escuela si no se respondía a su solicitud.

De todas formas, conviene destacar que la presión que hubo que ejercer no fue muy fuerte, en el sentido de que los políticos en la administración del municipio consideraron pertinente la solicitud de las familias desde el primer momento. El hecho de contar con una población convencida facilitó el resto del proceso.

Sorprendentemente, el responsable del Comité estuvo de acuerdo con las familias. Poco después, el Consejo de Newham impulsó un grupo de trabajo sobre integración, el «*integration working party*», cuyo objetivo era configurar una estrategia para hacer realidad la escolarización del alumnado con NEE en centros ordinarios. Este grupo de trabajo, formado por 12 personas —familias, profesores, concejales, etc.—, se reunió en 17 ocasiones entre noviembre de 1983 y septiembre de 1984.

Este equipo de trabajo tomó sus decisiones teniendo muy en cuenta las opiniones y voces de los profesionales de los centros educativos, tanto especiales como ordinarios —realizaron varios procesos de consulta—. El resultado fueron dos informes —en lugar de uno, que era lo que había solicitado el Comité— pues, aunque todos en el «*integration working party*» estaban de acuerdo en que era necesario terminar con los centros de educación especial, no consiguieron ponerse de acuerdo en la mejor estrategia a seguir. Ante esta controvertida situación, el Comité tomó la decisión de adoptar, únicamente, las medidas que eran comunes a ambos informes: se creó un servicio de preescolar para facilitar la integración de los alumnos más pequeños con *discapacidad*. Aunque fue una medida apropiada y necesaria, a las familias les pareció insuficiente.

En 1987, formando Linda Jordan parte del Comité de Educación del municipio de Newham, se creó el «*Integration Steering Group*», un equipo de trabajo formado por expertos cuya función era pensar en las medidas necesarias para implementar la política inclusiva. Para cumplir con el objetivo, este grupo organizó numerosas rondas consultivas —se consultó a las escuelas ordinarias sobre cómo acoger a los niños y niñas con *discapacidad*, a las familias de los niños y niñas escolarizados en los centros especiales y a los profesionales de los CEE que pensaban cerrar—, y tuvo muy en cuenta las opiniones y necesidades de los directamente implicados. En este tiempo el distrito tuvo la suerte de contar con el apoyo individual de importantes sindicalistas y, en general, con el apoyo de los sindicatos de profesorado.

Ese mismo año, 1987, y como ya hemos comentado anteriormente, el Consejo estableció el «*Newham Access and Disability Advisory Group (NADAG)*» que estaba formado por personas con *discapacidad*, muchas de las cuales habían asistido a escuelas especiales. Este equipo estaba abierto a cualquier ciudadano de Newham, y respondía a dudas acerca de la política del Consejo al tiempo que hacían recomendaciones dirigidas directamente al Comité de Educación del Consejo.

Desde un punto de vista político, aunque ha de señalarse que el proceso seguido en Newham ha estado asociado al Partido Laborista y, por ello, a una posición progresista en materia de educación y asuntos sociales, también ha de indicarse que, por ejemplo, la Ley de 1981 fue promovida por un gobierno conservador. Hubiera sido muy difícil avanzar en este complicado proceso, por no decir imposible, si los diferentes partidos hubieran remado en direcciones opuestas.

2.3. ¿Cuál ha sido la visión o principal fundamento que ha dirigido el proceso de transformación?

A los efectos que nos ocupa es importante resaltar que, a nuestro juicio, la política de Newham no ha sido la de transformar los CEE, sino la de realmente cerrarlos, en tanto en cuanto la opción de educación segregada que llevan aparejada se considera incompatible con el derecho a una educación inclusiva. La suya fue, más bien, una iniciativa de avance hacia una política de inclusión total («full inclusion»).

Esta política en Newham, está fuertemente arraigado en una visión que enfatiza la cuestión de la necesaria transformación de los CEE como *un asunto de derechos humanos*. La igual dignidad de las personas consideradas con *discapacidad*, sean niños o adultos, está en el corazón de esa visión, junto con la comprensión de que la segregación escolar es una situación de discriminación. Una discriminación que, por lo tanto, atenta contra uno de los derechos fundamentales de toda persona y que, por ello, no se puede consentir, habida cuenta de sus efectos negativos tanto sobre las propias personas con *discapacidad* (desvalorización), como sobre el conjunto de la sociedad. A juicio de los analistas que firman el informe elaborado años atrás sobre este proceso (Jordan y Goodey, 2002) y ratificado por Linda Jordan en su visita de trabajo, la segregación escolar contribuye decididamente al mantenimiento de concepciones y actitudes negativas hacia las personas con *discapacidad*, lo que refuerza —en una suerte de círculo vicioso—, su situación de marginación y desventaja, social y hace justificable, a los ojos de muchos, su segregación, lo que finalmente no facilita que se disipen las concepciones y actitudes negativas existentes.

En este contexto es significativo el apoyo que, para la política de Newman en materia de integración/inclusión escolar, han tenido las leyes de antidiscriminación con las que cuenta el país, la última de ellas la «Equality Act» de 2010. Esta norma, junto con la ratificación por parte del Reino Unido de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (CDPCD) (UN, 2006), no ha hecho sino fortalecer la visión y la comprensión de este proceso, no como un asunto técnico pedagógico sobre dónde escolarizar a determinado alumnado con NEE, sino como una cuestión de derechos humanos y de profundización democrática y como tal, irrenunciable, incuestionable e irreversible.

En todo caso, no deja de ser paradójico o chocante que, con estos mismos fundamentos y en el marco del mismo país, otras LEA mantienen políticas educativas mucho menos inclusivas que las de Newham (Black y Norwich, 2014), si bien es cierto que, como señaló Linda Jordan, Inglaterra tiene, no obstante, uno de los sistemas educativos más inclusivos de Europa en esta materia.

2.4. Estrategia y planificación seguida

Aunque la Ley de 1981 ofreció el contexto necesario, la demanda y la presión de las familias para que la ley se llevara a la práctica fue fundamental. En este sentido, podemos hablar de una iniciativa de dirección de abajo-arriba. Empero, la estrategia seguida se caracterizó por su transparencia cristalina y su enorme participación, que en poco tiempo devino en un proceso interactivo en ambas direcciones; de abajo-arriba y de arriba-abajo.

Las ventajas observadas de la estrategia participativa seguida fueron múltiples. De hecho, Linda Jordan cree imposible llevar a cabo un proceso de este calibre sin contar con la voluntad de las familias, de las escuelas —tanto ordinarias como especiales— y de agentes importantes en la comunidad.

A este respecto ya hemos comentado la creación al inicio del «Integration working party» y posteriormente del «Newham Parents' Centre», que trabajó por aumentar la participación de las familias en el sistema educativo. También se fue forjando una colaboración muy estrecha entre el Consejo y el Departamento de Psicología de la Educación de la Universidad de East London.

En todo caso, a juicio de nuestros informantes, el factor clave de la estrategia seguida —el elemento no negociable—, fue la firme voluntad de hacerlo y la determinación para llevarlo a cabo. Aun así, conviene señalar que hubo algunas familias reticentes a la idea de cerrar los centros de educación especial en los que se escolarizaban sus hijos e hijas —muy pocas—, pero que una vez llevada a cabo la iniciativa se hicieron conscientes de que *la integración* era la única opción factible para respetar los derechos de sus niños y niñas.

En coherencia con el conocimiento construido sobre los estudios relativos a los procesos de cambio escolar, un factor clave en el marco de la estrategia seguida fue contar con un liderazgo fuerte, apoyado en la pasión de *las* convicciones que sustentaban la *visión* del mismo —un asunto de derechos humanos— y en la determinación para llevar a cabo el proceso de transformación. El Comité de Educación fue quien ejerció este rol fundamental. Sin embargo, no parece ser que fuera un liderazgo para imponer una determinada visión. Más bien todo apunta a que fue, en buena medida, un liderazgo distribuido: en lugar de decidir por el municipio, el Comité puso sobre la mesa *ideas* y esperó a que las escuelas tomaran la iniciativa o siguieran su propio camino. En el mismo sentido, destaca el esfuerzo continuo que se realizó por escuchar las opiniones y voces de todos los implicados.

Para aclarar lo que tratamos de expresar exponemos dos ejemplos de situaciones diferentes, durante el proceso en Newham, que reflejan lo señalado:

- Cuando las familias mostraron temor por la posibilidad de que los centros ordinarios no pudieran dar respuesta a las necesidades de sus hijos e hijas, desde el consejo se pensó en la posibilidad de dotar a ciertas escuelas de mayores y más específicos recursos. Es lo que llamaron —y llaman— las «resourced schools» —serían, en cierta medida, como nuestros *centros preferentes* en algunas comunidades autónomas—. Con esta idea, el Consejo, en lugar de elegir los centros ordinarios que serían especialmente preparados para acoger a ciertas personas, orquestó una reunión a la que acudieron directivos y otro personal de las escuelas del municipio. En ella, el Comité de Educación expuso a los centros la nueva necesidad que había surgido, esperando su colaboración. Y así ocurrió. Tras la reunión, varios directores de los centros ordinarios se acercaron al Comité para ofrecerse como voluntarios con el fin de constituirse como «resourced schools», poniéndose al servicio de la sociedad.
- Llegado el momento de cerrar los centros de educación especial, el «Integration Steering Group» llevó a cabo un proceso de consulta del que surgió una idea unánime: el personal docente no iba a dejar que se cerrara más de un centro de educación especial al mismo tiempo. Aunque los miembros del «Steering Group» consideraban que el proceso se iba a alargar en exceso siguiendo estas indicaciones, accedieron a la demanda, pues la cooperación de los docentes implicados era fundamental. Ade-

más, en cada uno de los cierres organizaron varias rondas consultivas, escuchando las necesidades y preocupaciones de todas las partes —las familias, los centros de educación especial y los centros ordinarios—. De acuerdo con ello, el cierre de cada uno de los centros siguió un camino particular. En algún caso, el «Steering Group» dejó una total independencia a los profesionales de los centros de educación especial para que decidieran ellos mismos el mejor modo de proceder con el fin de incorporar a sus alumnos/as a los centros ordinarios.

En Newham, el proceso de cierre de los 8 CEE existentes se llevó a cabo durante diez años. Si se puede tomar el año 1984 como el de inicio del proceso —posicionamiento, primeras consultas, debates, etc.—, el primer cierre no se llevó a cabo hasta 1988. Entre 1988 y 1994 los centros de educación especial se redujeron de 8 a 2, a razón aproximada de uno por año. En 1999 se cerró el último centro de educación especial de los que configuraron este proceso. El número de alumnos escolarizados en los centros de educación especial pasó de 913 en 1984 a 96 en 2002, de los cuales 58 asistían al único centro de educación especial que permanece abierto en Newham y 38 estaban escolarizados en centros de educación especial fuera del municipio.

Una característica relevante del plan establecido y ejecutado fue su flexibilidad y sencillez. Se aprovecharon múltiples circunstancias para ir implementado el cierre gradual de los centros: el incendio de uno de ellos, la necesidad de amplias reformas en materia de accesibilidad en otro —lo que hacía necesario su cierre—, etc.

A este respecto, los analistas del proceso valoran como muy positivo esta flexibilidad y sencillez, pues una planificación que hubiera querido ser más exhaustiva y a largo plazo, tenía el peligro de que, si en un momento determinado no se cumplía algo de lo previsto inicialmente, podría ser motivo para cuestionar o parar todo el proceso. También el hecho de que el plan no fuera muy específico favoreció que los pasos siguientes se fueran implementando a tenor de la evaluación y seguimiento del proceso, así como de las circunstancias concretas de cada momento.

En este contexto, el personal de la red de apoyo para padres y madres apoyó a las familias en aquellas situaciones en las que los colegios ordinarios inicialmente no recibían/acogían de buen grado a los niños con *discapacidad*. Además, ofrecían retroalimentación regular al Consejo de Newham sobre los problemas que iban surgiendo en las escuelas. Ocasionalmente, el consejo tenía que recordar a las escuelas sus deberes legales, pero incluso las situaciones más complicadas generalmente mejoraban una vez que el niño o la niña con *discapacidad*, que estaba escolarizado en un CEE, se incorporaba a la escuela y era conocido de verdad, y no por su etiqueta. Esta red fue clave porque a medida que se cerraban los centros, era muy difícil para las autoridades estar pendiente de si el proceso estaba yendo bien en todas las escuelas ordinarias. En un momento dado, se envió una carta a las familias de niños y niñas con *discapacidad* procedentes de los CEE, en la que se señalaba a dónde podían acudir en caso de cualquier problema.

De todo ello parece desprenderse la relevancia de tener un plan general, claro y simple, respecto a los primeros pasos a seguir, acordes con la visión establecida, pues ello favorece que los centros y las familias estén más tranquilas, o por lo menos, que sean conscientes de que se está avanzando hacia un objetivo, conociendo los pasos generales que se darán para ello. Del mismo modo, parece obvio que dejar clara *la visión* y el objetivo final favorece que el proceso siga avanzando y no conformarse con haber llegado hasta un punto.

En la medida en que fue *un proceso* muy bien informado, que se apoyó en un conocimiento preciso de cada realidad, teniendo en cuenta las voces, opiniones y deseos de las personas directamente implicadas, podemos describirlo como un proceso heterogéneo y sensible a las características de cada contexto.

Desde el punto de vista de la estrategia seguida en materia de comunicación del plan —sentido, razones, metas y objetivos—, se publicaron distintos documentos y posicionamientos oficiales en los que se hacía explícito el compromiso político y la visión que sostenía el proceso. La pasión con la que se involucraron algunas personas del Consejo que lideraban el proceso —Linda Jordan entre ellas—, fue un componente muy destacado.

Desde el punto de vista del seguimiento del proceso, consta que de forma continuada se fueron llevando a cabo acciones para ir evaluando cada situación, con el fin de planificar el siguiente paso y las medidas y mensajes a emitir desde el Consejo; lo cual contribuyó a reducir los miedos y preocupaciones de los actores implicados.

Podría decirse también que la estrategia seguida ha sido la de *convencer, persuadir y no imponer*. Esto es, más que en presionar a los padres que no estaban de acuerdo con el propósito de cierre de los CEE, se trató de convencerlos poco a poco: mediante la disposición de medidas que los ayudaran a estar más tranquilos —p. ej., la creación de las «resourced schools» que analizaremos después—; experimentando que *la inclusión es posible* mediante la observación de casos conocidos —p. ej., compañeros que iban a la escuela ordinaria—, e incluso creando nuevos centros dotados de las instalaciones necesarias para responder plenamente a las necesidades de apoyo de sus hijos e hijas —p. ej., durante el proceso se construyeron dos escuelas con piscina de hidroterapia y otras instalaciones específicas y necesarias para su alumnado—.

Con todo y con ello, a pesar de la firmeza en la visión adoptada en la estrategia seguida, las familias siempre han tenido derecho a elegir el tipo de centro educativo en el que desean que sus hijos e hijas sean escolarizados, lo que ha propiciado que no pueda hablarse de una situación de verdadera «full inclusion», en la que el 100 % del alumnado con *discapacidad* de Newham esté en centros ordinarios. A día de hoy, existe todavía un centro de educación especial en el distrito que atiende a 56 estudiantes —la mayoría considerado con «severe learning difficulties, (SLD)»—, y la opción, para las familias que lo deseen, de llevar a sus hijos a escuelas de educación especial fuera del distrito, subvencionadas por este.

Es posible, además, que algunos de ellos sean alumnos o alumnas con «graves problemas emocionales y de conducta» que, inicialmente, fueron también los que más preocuparon a quienes impulsaron este proceso, junto con el alumnado sordo que, por aquel entonces, estaba siendo educado bajo una perspectiva oralita. Hoy la preocupación hacia estos últimos ha cambiado radicalmente y su *integración* se ha generalizado gracias, por un lado, al desarrollo de la tecnología de los implantes cocleares, y por otro, al reconocimiento y apoyo al uso de las lenguas de signos en su educación.

Cuando preguntamos a Linda Jordan por su valoración sobre la existencia de este centro de educación especial que todavía existe en Newham, mostró claramente su posición de continuar con el proceso iniciado y trabajar por su cierre. Entre las razones que apuntan a su permanencia está el hecho de que, a su juicio, en Inglaterra se está produciendo un cierto retroceso en materia de inclusión, que se aprecia también en un incremento de la escolarización en CEE en otros distritos (Black y Norwich, 2014).

2.5. Estructuras y personal de apoyo en y para los centros ordinarios

Los centros educativos ordinarios en Newham cuentan con las siguientes estructuras y personal de apoyo para hacer factible el proceso de inclusión:

- *Equipo de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje* («learning support team») y *equipo de apoyo a la conducta* («behaviour support team») para el distrito: el equipo de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje se creó en 1987, cuando se estableció por primera vez la política de educación inclusiva. Al principio, el equipo era pequeño y apoyaba en las escuelas infantiles («nurseries») en la inclusión de los niños y niñas con *discapacidad*. Cada año, al cerrarse una escuela de educación especial, algunos maestros que trabajaban en ellas se iban incorporando a este equipo.¹⁶ Hoy en día, este servicio, formado enteramente por profesores y profesoras atiende a escuelas de todas las etapas. Por otro lado, el *Equipo de Apoyo a la Conducta*, también se creó en 1987, paralelamente al cierre de la escuela especial que acogía al alumnado con trastornos de conducta. Asimismo, este equipo está formado por profesores, en este caso, con una larga experiencia en el trabajo educativo y terapéutico referido a los trastornos de conducta. En general, el propósito de ambos equipos fue/es dar confianza a las escuelas ordinarias, así como compartir con ellas estrategias para favorecer la inclusión de estos niños, niñas y jóvenes con necesidades de apoyo educativo específicas.
- *Centros educativos preferentes* («resourced schools»): ante el temor de algunas familias de que sus hijos o hijas no tuvieran los apoyos específicos requeridos según sus necesidades en las escuelas ordinarias, se dotó especialmente a algunos centros para que pudieran acoger a alumnos y alumnas con perfiles de necesidades educativas determinadas, entre ellos los que se consideran con SLD.
 - En todo caso, se estudió muy detenidamente en cuáles de los posibles centros ordinarios del distrito sería más factible llevar a cabo esta consideración de «centros preferentes» para escolarizar al alumnado proveniente de los centros de educación especial. Como se ha señalado previamente, más que *elegir* centralizadamente los centros y *obligarles* a convertirse en *preferentes*, expuesta la necesidad, se esperó a que sus directores se ofrecieran voluntarios —conocida la importancia de contar con liderazgos convencidos para promover cualquier cambio—.
 - Estas «resourced schools» —parecidas a las escuelas preferentes en varias de nuestras comunidades autónomas—, fueron vistas en su momento como una medida transitoria para la inclusión plena. La idea era que el conjunto de los centros fuera, poco a poco, generando conocimiento y actitudes favorables hacia la inclusión, de modo que, a medio y largo plazo, cualquier alumno o alumna pudiera ser escolarizado en cualquier centro del distrito.
 - Sin embargo, a día de hoy, aún se mantienen algunas de estas «resourced schools».
 - Este proceso de establecimiento de centros preferentes se inició, más o menos simultáneamente, preparando algunos de educación infantil y primaria y algunos centros de secundaria. Esto es, se trabajó en los dos extremos de las etapas obligatorias, para que cuando los alumnos con NEE más pequeños procedente de los

¹⁶ Al profesorado que trabajaba en los centros de educación especial se les ofreció dos opciones: incorporarse a uno de estos equipos de apoyo, o como personal de las «resourced schools».

CEE llegaran a secundaria, ya hubiera centros con experiencia en la tarea de su escolarización inclusiva.

- Tales escuelas preferentes recibieron apoyos, recursos y formación adicional para asumir su tarea. Con el fin de hacer visible la diversidad y tipo de apoyos personales adicionales con los que cuenta en este tipo de escuela, hemos analizado el caso de una de ellas: la *Eastle Community Secondary School*.¹⁷
 - *Eastle* cuenta con, aproximadamente, 1000 estudiantes de entre 11 y 16 años. Del total de estudiantes, 55 son considerados con necesidades educativas especiales (un 5,5 %), incluyendo a 15 (un 1,5 %), con «high needs» o necesidades educativas complejas.
 - Cuenta con 33 «teachers assistants»: este personal ha alcanzado un L3 BTEC, aunque algunos tienen una formación adicional («higher level teacher assistants»). Estos profesionales, con múltiples funciones, son muy importantes para la inclusión. Trabajan uno a uno con el alumnado con mayores necesidades de apoyo, pero también con el profesorado pues, al conocer bien al alumnado, pueden asesorarle sobre el mejor modo de atender sus necesidades. Comparativamente hablando, no podemos identificarlos con nuestro «profesorado de apoyo» (PT), por cuanto no tienen un grado universitario, sino algo más próximo a lo que sería un graduado superior en Formación Profesional.
 - 4 «Complex need teachers» (profesorado para necesidades educativas complejas): estos profesores son especialmente responsables de los 55 alumnos con necesidades educativas especiales. Se trata de profesores con una formación especializada que se encargan de supervisar que cada alumno/a tiene lo que necesita. Para ello, apoyan directamente al profesorado ordinario, ayudándoles a planificar sus programaciones didácticas —asegurándose de que sean inclusivas—, y realizan el seguimiento de los *planes educativos individuales* (PEI) del alumnado con NEE. Estos profesionales son muy conscientes de que el modo en que se trata y atiende a los alumnos y alumnas con distintas *dis-capacidades* tiene un gran impacto en la educación y desarrollo de todo el alumnado.
 - 1 «School counselor» (consejero escolar): entendemos que es un profesional especialmente cualificado para abordar las cuestiones o necesidades relacionadas con la salud mental del alumnado. Sin embargo, es preciso señalar que responde únicamente a problemas del día a día, derivando a otros servicios a los alumnos y alumnas que presentan necesidades muy específicas en este ámbito. No es equivalente a nuestros orientadores, por cuanto no tiene funciones de asesoramiento educativo ni de evaluación psicopedagógica.
 - «Learning mentors»: se trata de una función adicional que llevan a cabo algunos de los docentes del centro y que, para ello, cuentan con una formación específica «ad hoc». Apoyan a los estudiantes que, por cualquier motivo, en un momento dado necesitan una mayor supervisión, o seguimiento, en las tareas escolares —p. ej., alumnos que no rinden—.
 - El alumnado con NEE también puede recibir apoyo especializado de distinto tipo —logopédico, fisioterapéutico, conductual...— de otros especialistas contratados por el Consejo del distrito o directamente por la escuela. Se trata

¹⁷ <https://www.eastle.newham.sch.uk/>

de profesionales que no trabajan de manera permanente en la institución, pero que asisten asiduamente: terapeutas ocupacionales, logopedas, fisioterapeutas, etc.

- «Personal assistants» (asistentes personales): además, en las escuelas se puede encontrar a otros profesionales contratados directamente por los estudiantes con *discapacidad* («personal assistants»), utilizando para ello su «personal budget», una financiación estatal que recibe la persona para gastar en este tipo de apoyos. Sus funciones pueden ser múltiples; por ejemplo, acompañar a un alumno o alumna en su día a día —tanto dentro como fuera de la escuela— con el fin de ayudarle a comunicarse con los demás —este profesional podría ser también contratado por la escuela—.
 - Como el resto de los centros educativos, *Eastle* cuenta con la figura del «special educational needs coordinator» (SENCO) («coordinador de NEE»): su función principal consiste en impulsar y coordinar las acciones educativas necesarias para la buena escolarización del alumnado con NEE. Estas funciones las realiza a nivel de distrito, con el resto de «SENCO» procedentes de los otros centros escolares. En colaboración, pueden analizar las necesidades de apoyo de un alumno o alumna recién escolarizado en cualquiera de los centros de Newman, o reflexionar sobre las acciones que ya se están poniendo en práctica para responder a las necesidades del alumnado de las diferentes etapas.
 - También existe en los centros escolares —o existía, sobre todo, al inicio del proceso—, la figura del profesor de referencia: se trata de un docente que sirve de contacto para las familias y de enlace entre estas con el coordinador de NEE y con agentes externos al centro educativo.
- En los centros que no son considerados «resourced schools», la distribución inicial de los recursos de apoyo se hace sobre la base de que todos ellos deberían contar con aproximadamente un 2 % de alumnado con NEE, atendiendo a la distribución o proporción natural de este alumnado en la sociedad.
 - Sin embargo, también se prevé que pueda haber una cierta variabilidad en las necesidades de las escuelas a partir de circunstancias diversas, y para ello cuentan con los «clusters» («agrupamientos»): las 90 escuelas —aproximadamente— de Newham están divididas en 6 «clusters» o agrupaciones de escuelas. Los miembros de estos «clusters» —los SENCO y otros profesionales de las escuelas— se reúnen mensualmente para hablar de sus necesidades de apoyo —consecuentemente financieras— y para compartir experiencias y conocimientos. Así, en función de las necesidades del «cluster» en su conjunto, el Consejo de Newham transfiere una cantidad de dinero que es repartido en el seno del propio «cluster» de conformidad con sus necesidades.
 - Esta manera de proceder minimiza el etiquetaje del alumnado a los efectos de provisión de recursos y permite responder a sus necesidades y a la de los centros de modo rápido y eficiente. Es decir, ante las necesidades de un centro —derivadas, por ejemplo, de la escolarización de algún alumno o alumna con necesidades educativas complejas—, el «cluster» puede reorganizar los recursos con los que cuenta para que dichas necesidades puedan tener respuesta en el momento —a sabiendas de que si es necesario más dinero el Consejo lo remitirá en el momento que pueda—. Ello se enmarca en una cultura de confianza, colaboración y apoyo mutuo en el seno del «cluster», donde todos sus miembros conocen la realidad de todos los centros que lo conforman, y dando por sentado que cada escuela utilizará los recursos adicionales que solicita de la mejor manera posible y para la finalidad con la que los demanda.

- Todo ello se lleva a cabo en un marco de una *plena autonomía financiera* de los centros, para asuntos como la contratación de profesorado o personal de apoyo; un aspecto este muy diferente a la realidad española
- En Inglaterra, cada alumno con necesidades educativas especiales recibe una asignación presupuestaria, de entre 4000 y 25000 libras al año, en función de los recursos necesarios para responder a sus necesidades específicas de apoyo educativo.

2.6. Currículum, evaluación y *Planificación Centrada en la Persona*. Haciendo posible la inclusión educativa

En este apartado, resaltamos algunos aspectos del funcionamiento del sistema educativo ordinario en Inglaterra. En concreto, aquellos que se relacionan con elementos que, a nuestro juicio, habría que repensar en el sistema educativo español si queremos avanzar hacia una educación más inclusiva, y en los que Inglaterra podría suponer un ejemplo o más bien *inspiración*. En este sentido, no pretendemos, ni mucho menos —pues tampoco tenemos las condiciones—, ser exhaustivos en el análisis, sino apuntar a otras posibilidades que, en su caso, sería interesante estudiar en mayor profundidad.

Especialmente significativas nos parecen las cuestiones relacionadas con la evaluación/acreditación de los aprendizajes:

- Creemos haber entendido que se está produciendo un avance muy significativo hacia un enfoque de evaluación más centrado en las competencias que en los contenidos. Se trata de una cuestión que se refleja en la acreditación que obtienen los y las estudiantes al finalizar la escolarización obligatoria; en lugar de hablar de títulos, hablan *de niveles de competencia*. Con ello, tienen en cuenta las teorías de experto-novato que defienden que una persona no tiene el mismo nivel de capacidad en todos los ámbitos existentes, sino que, en función de su práctica y experiencia, es más experta en unos dominios que en otros.
- En este momento parecen coexistir dos modelos de acreditación complementarios. Por un lado, el que conduce al título GCSE («general certificate of secondary education») y los BTEC, que entendemos que se asemejan a los niveles de Cualificación Profesional en España. Si a la edad de 16 años han pasado una serie de exámenes —por asignaturas— con una nota entre 1-9, obtienen el título GCSE con indicación del nivel alcanzado. Si obtienen una nota entre 1-3, obtienen un nivel 1 (L1) en el esquema del BTEC. Si su nota se sitúa entre el 4-9, obtienen el nivel 2 (L2). En el marco del BTEC un nivel 3 (L3) es el equivalente a los «A levels» que se consiguen tras cursar la «upper secondary education» en los llamados «colleges» —el equivalente a nuestros bachilleratos— y los niveles del 6 o 7 (L6 o L7) se corresponden con los grados universitarios.
- Lo significativo, a los efectos de la escolarización integradas en centros ordinarios —especialmente en educación secundaria— de estudiantes en situación de *discapacidad* y con necesidades de apoyo extensas y generalizadas —*discapacidades* intelectuales y del desarrollo—, es que también se han establecido diferentes grados de competencia adecuados a sus necesidades, referidos como «Entry Levels»:
 - Pre-entry
 - Entry 1
 - Entry 2
 - Entry 3

- Este currículum y evaluación por competencias permite al profesorado —común y de apoyo—, diseñar/programar y evaluar su acción educativa de manera inclusiva, en la medida en que cada estudiante puede estar trabajando a su nivel de competencia en el marco de *unidades didácticas* o *temas/lecciones* comunes. A nuestro juicio, ello es mucho más coherente con los principios de *diseño universal para el aprendizaje* (DUA) que el enfoque de nuestras «adaptaciones curriculares significativas».
- Por otra parte, el currículum inglés tiene, particularmente en la etapa de educación secundaria, un marcado acento práctico/funcional, con un grado importante de opcionalidad y materias muy adaptables a una igualmente amplia variedad de intereses, motivaciones y capacidades del alumnado.

Es importante resaltar que este enfoque hacia un currículo y una evaluación por competencias es muy congruente con el criterio de personalización del aprendizaje (Coll, 2016), un principio que en el ámbito de la educación —y la formación para el empleo— de las personas con *discapacidad* intelectual o del desarrollo, toma el nombre de Planificación Centrada en la Persona (PCP) (Crespo y Verdugo, 2014).

Aunque este enfoque no estaba presente en los inicios del proceso descrito hasta aquí, sí se ha ido haciendo más presente en los últimos cuatro años. En este sentido, desde 2004, parece ser que todos los estudiantes con necesidades educativas especiales tienen un *plan personal* o *individual*, basado en el proceso de la PCP, pero para el caso de los alumnos con «high needs» el plan es mucho más amplio y específico.

El enfoque del PCP se contrapone a nuestro modelo de «evaluación psicopedagógica» y supone una versión, cuanto menos, mucho más participativa que nuestras «adaptaciones curriculares individualizadas» (Sandoval, Simón y Echeita, 2019). Se trata de un cambio de paradigma en el que el foco de atención pasa de las dificultades y puntos débiles de la persona, a sus fortalezas, necesidades e inquietudes como persona, para disponer los recursos o apoyos necesarios que le permitan, poco a poco, alcanzar sus objetivos de vida.

Para los alumnos y alumnas con «high needs», la PCP va a ser un elemento fundamental, para su transición e inclusión en la vida adulta y el mundo laboral. La PCP no es solo positivo para las personas con *discapacidad*, sino también para las familias, pues las ayuda a cambiar el foco; del déficit a las posibilidades, y a generar expectativas positivas respecto al futuro de sus hijos e hijas —con los efectos que ello tiene sobre la educación y el desarrollo—. Así, el plan individual que se elabora tras poner en marcha el proceso de PCP se elabora desde el primer año de escolarización, se revisa anualmente y en su elaboración, desarrollo y evaluación participan todas las personas importantes en la vida del alumno/a en cuestión —p. ej., familia, equipo docente, profesionales específicos—.

Resumidamente, toda PCP comienza con una conversación, al principio con la familia, pero más adelante tomará el protagonismo la voz del alumnado. En esta conversación se recogen las aspiraciones y objetivos o metas de la familia y del alumno o alumna con relación a seis aspectos:

- ¿Qué es lo que a la gente le gusta y admira de ti?
- ¿Quiénes son las personas importantes en tu vida?
- ¿Qué es importante para ti, ahora y en el futuro?
- ¿Qué está yendo bien y que no en tu vida en este momento?
- ¿Qué apoyos o ayudas necesitas?
- ¿Quién puede hacer qué, cómo y cuándo?

Es relevante tener en cuenta que, cuando se trabaja con las familias a este respecto, se parte de objetivos o aspiraciones a largo plazo —¿cómo te imaginas una semana perfecta de tu hijo o hija cuando tenga 25 años?—, a partir de las cuales se generan objetivos a corto plazo siguiendo el método SMART —metas específicas, medibles, alcanzables, realistas y con línea temporal—.

Los cuatro ámbitos o líneas de toda PCP son: a) vida independiente, b) amigos, relaciones y comunidad, c) salud y d) empleo. Como mínimo, para cada una de estas líneas debe especificarse una aspiración a largo plazo —p. ej., para la dimensión Amigos; tener amigos, ser parte de la comunidad y tener a personas que me ayuden a divertirme y conseguir lo que quiero en mi vida— y un objetivo a corto plazo —siguiendo con el ejemplo de la dimensión Amigos; en el mes de abril del año que viene, saldré con amigos al menos dos veces por semana. Haremos actividades como ir al gimnasio, a nadar, al cine o a conciertos—, a partir de lo cual se establecen los apoyos necesarios.

Los análisis anteriores nos remiten al hecho de que en el proceso que estamos analizando hay que tener una mirada sistémica y un enfoque de desarrollo a lo largo de la vida, esto es, que va mucho más allá de lo que ocurre exclusivamente en los centros escolares y que, por el contrario, debe tener muy presente lo que debe ocurrir tras la educación obligatoria y que esta, en definitiva, debe preparar a todos los jóvenes para una vida adulta de calidad donde el empleo tiene un papel central.

En este sentido, es crítico llamar la atención sobre el hecho de que en Newham los centros de educación secundaria desempeñan un papel estratégico («hubb») para la conexión entre educación y empleo, en el marco de una visión renovada de los llamados en nuestro país Planes de Transición a la Vida Adulta y Laboral.

Por eso en Newham se han establecido «job centres» (centros para el empleo), donde las personas con *discapacidad* pueden registrarse. En función de las necesidades de apoyo que la persona tenga para conseguir un empleo, se le ofrece una respuesta u otra —orientación, en los casos de pocas necesidades de apoyo, cursos de formación en otras circunstancias, etc.—.

Para los alumnos/as con «high needs» el proceso es más complejo. Basándose en la evidencia saben que si los jóvenes y las familias tienen aspiraciones y el sistema tiene expectativas —creencias positivas sobre que las personas con *discapacidad* pueden obtener un trabajo—, la inclusión en el mundo laboral será mucho más factible.

En todo caso, para que ello ocurra, cuando estas personas cumplen 14 años, un «job coach» —un preparador para el empleo—, acude a los centros escolares y ayuda al alumnado y sus familias con la línea de la PCP relacionada con el empleo —tanto en la planificación como en la implementación—. La PCP, en esta parte, incorpora, entre sus elementos esenciales, un perfil vocacional —a partir de un estudio sobre las limitaciones, fortalezas e intereses de la persona— y oportunidades para una «real work experience» (experiencias o prácticas reales de empleo en la comunidad).

Por todo ello, parece muy necesario insistir en el riesgo de concebir este proceso relativo a los CEE como un asunto puntual, desligado de las múltiples e importantes reformas que necesita el sistema educativo ordinario —currículum, ordenación, evaluación, transición y orientación laboral para la vida adulta y el empleo, entre otras muchas—. No acometer una estrategia global sería, a la vista de lo que se puede aprender del caso de Newham, un error de calado y, sobre todo, una tarea frustrante e incoherente con su finalidad última.

2.7. Resultados del proceso

Siempre es un asunto muy controvertido y complejo hablar y analizar cuáles han sido *los resultados* de un proceso de esta naturaleza cuando se trata, como así lo entendieron las autoridades educativas de Newham, de una cuestión de derechos humanos. La preocupación que hay tras estas reflexiones es que alguien considere que la decisión o no de iniciar un proceso similar deba estar sujeta a la existencia de algún tipo de evidencias que muestre que es una opción o un camino deseable, valioso, oportuno.

No es este el lugar para entrar en análisis más profundos sobre estas cuestiones, pero sí mostrar que en el caso de Newham se cuenta con algunas evidencias parciales sobre algunos de sus importantes resultados o *impactos*, por ejemplo, en términos de los rendimientos escolares de la población escolar del distrito («achievement»). A este respecto Jordan y Goodey (2002) señalan que, en primer lugar, no se constataron evidencias sólidas de que la decisión tomada perjudicara al alumnado *sin* necesidades educativas especiales. Más bien lo contrario; la decisión de la escolarización ordinaria del alumnado con *necesidades educativas especiales* de los centros de educación especial estuvo asociada con la mejora en los centros escolares ordinarios de Newham de los resultados en las evaluaciones para la obtención del GCSE, hasta el punto de que en 1999 encabezó la clasificación de distritos con mejores resultados durante el período de los cuatro años anteriores.

Por otra parte, en 2002, consultores externos organizaron una revisión sobre la estrategia de inclusión llevada en Newham. Para ello, organizaron grupos de discusión en los que participaron personas representantes de todos los sectores de la educación, familias y estudiantes. El informe final se utilizó para constatar la necesidad de continuar con esta política al mismo tiempo que era necesario tomar nuevas medidas de impulso y profundización en la calidad de la inclusión. Para ello, algunos aspectos que se concluyeron de esta evaluación fueron los siguientes (Jordan y Goodey, 2002):

- No todas las escuelas son igual de acogedoras/inclusivas.
- Es necesario prestar constante atención para mejorar la calidad de la experiencia de todos los estudiantes.
- Hay que seguir tomando medidas para que sean los profesores y profesoras, y no el personal de apoyo, los que se hagan cargo de todos los niños y niñas.
- El Consejo de Newham tiene que reafirmarse en que la inclusión se trata de un asunto de derechos, y que no es meramente un asunto administrativo o pedagógico.

Resulta evidente que, a día de hoy, más de treinta años después del inicio de esta política, el hecho de que Newham siga siendo la LEA más inclusiva de Inglaterra (Black y Norwich, 2014), tiene que significar, seguramente, que la educación inclusiva ya no es un asunto opinable o cuestionable, un asunto pasajero o circunstancial. Por el contrario, nadie duda de que la educación inclusiva no sea sino un asunto de *justicia social* y una aspiración deseable y buena para todo el alumnado y para la sociedad en su conjunto. Desde nuestra perspectiva esto es algo que, en sí mismo, es ya un gran resultado de este proceso.

Aun así, conviene apuntar que, el hecho de que no sea cuestionada no significa que no pueda estar en riesgo de retrocesos o estancamientos. Esta amenaza se percibe hoy como consecuencia de la agresiva política de rendición de cuentas («accountability») y el clima de competitividad que está instalándose en muchas sociedades, alimen-

tado en buena medida por la utilización sesgadas de las pruebas de rendimiento nacionales e internacionales.

2.8. Resumiendo: facilitadores y barreras hacia una educación más inclusiva

El análisis del caso de Newham pone de manifiesto la existencia de una serie de factores y circunstancias que convergieron en facilitar el proceso hacia una educación más inclusiva. Entre ellos destacaríamos los siguientes:

- Una *visión* clara de la meta, entendida como una cuestión de derechos humanos relativa a la igual dignidad de todas las personas.
- Un *liderazgo distribuido y sostenido*, con muchas oportunidades de que múltiples actores clave —técnicos educativos, familias y representantes de las familias, políticos del propio «Council», etc.— tuvieran responsabilidad y se sintieran parte de quienes dinamizaban el proceso.
- En todo caso, lo que parece claro es que las personas que principalmente ejercieron ese liderazgo tenían *poder y voluntad* para orientar, promover y sostener los cambios requeridos. Todo apunta a que eran personas con alta responsabilidad política en dicho distrito, las que tuvieron el convencimiento y la firme determinación para llevar a la práctica lo que otros simplemente declaran como aceptable y positivo —una educación inclusiva sin restricciones ni eufemismos—, pero que luego no son capaces de ejecutar o concretar hasta sus últimas consecuencias; en forma de políticas de «full inclusion».
- En este proceso hay que destacar la *paciencia, resignación y generosidad* que parece que mostraron la mayoría de las familias implicadas. Sobre todo, en los inicios, cuando pocas cosas serían seguramente perfectas. Parece ser que gran parte de las familias vivieron el proceso como una contribución a una transformación social que los que vendrían después disfrutarían y darían por sentado —como así ha ocurrido; hoy es una política no cuestionada en Newham y, de hecho, atrae a familias y profesionales al distrito de otros lugares por este hecho—.
- Entre los *facilitadores* de este proceso hay que destacar también el gran apoyo que se ha recibido *de los propios niños* de los centros ordinarios, poniendo de manifiesto la importancia que tiene confiar en estos para resolver algunas de las dificultades, miedos y desafíos que, en ocasiones, los adultos anticipan como insolubles. Sin duda, esta confianza en el propio alumnado, con y sin NEE, puede mejorarse mediante la implementación de adecuadas estrategias de trabajo colaborativo/cooperativo que ayuden a desarrollar la empatía y a mejorar la convivencia mediante acciones como la creación de estructuras de ayudantes, acogedores o para la resolución de conflictos, entre otras. Por esta razón, se antojan estratégicos los planes de formación en servicio que es necesario implementar para que el proceso de escolarización del alumnado de los CEE en los centros ordinarios sea algo más que simplemente eso; un asunto de localización, y pase a ser un asunto de *calidad de la enseñanza* a la que estos y el resto de los niños y niñas tienen derecho.
- No cabe duda de que el proceso descrito ha ido acompañado de importantes inversiones en materia de recursos materiales, acondicionamiento y accesibilidad de los centros escolares, así como de dotación de personal de apoyo con distintas funciones

y perfiles. Si bien el caso que se ha descrito del colegio *Eastle*, en tanto que «resourced school», no es representativo del conjunto, no cabe duda de que pone de manifiesto el rango de nuevos recursos de apoyo con el que debe proveerse a los centros ordinarios para llevar a cabo este compromiso.

- Otro importante facilitador del proceso es tomar conciencia y tratar de anticiparse, en la medida de lo posible, al hecho de que las cosas no siempre saldrán bien. Tener estrategias al respecto, como el profesorado de referencia en los centros, para que las familias, en primer lugar, tengan siempre alguien al que acudir para encontrar apoyo ante las turbulencias del proceso, es muy importante. De hecho, como han señalado otros expertos y expertas, estas turbulencias pueden ser desestabilizadoras, pero son también el síntoma inequívoco de que se están intentando introducir los cambios educativos necesarios para que el proceso sea factible. Por lo tanto, no hay que verlas necesariamente como un problema, sino como un indicador de que se está *en movimiento*. De no existir, estaríamos, con casi total seguridad, ante un proceso de transformación superficial o cosmético, pero no de calado, como es el que, sí o sí, se necesita.
- Otro facilitador del proceso —junto con la propia dinámica de su planificación flexible, a la que antes hemos aludido—, ha sido el hecho de *que se* comunicara de forma adecuada el propósito que se perseguía. En este sentido, Linda Jordan nos insistió en la idea de transmitir el mensaje de que la tarea a la que estamos todos convocados —los profesionales de los CEE también—, es la de mejorar la excelencia de los centros ordinarios, y no cuestiones, como se ha visto en la prensa española, de «transferir alumnos y alumnas de un tipo de centro a otro».¹⁸
- Para que ello sea factible es importante que existan *buenos canales de información* y que estén disponibles *evidencias sobre la marcha del proceso*, sobre el estado de la cuestión. No para cuestionarlo, sino para mejorarlo mediante decisiones informadas y para empoderar a las familias y personas que son garantes del cumplimiento del derecho de los niños y niñas a una educación inclusiva.
- La búsqueda y apoyo al desarrollo de *experiencias inspiradoras* que pueden incluir la creación de centros modelo —en cuanto a infraestructura, dotación y personal como el de los CEE—, puede ser una forma de mostrar que *es posible* lo que se predica. Las «resourced schools» han sido un pilar importante en este sentido.
- Es obvio que el contexto de esta experiencia —un distrito de una gran ciudad, con un número relativamente pequeño de centros especiales (8) y estudiantes en ellos escolarizados (711 al inicio), con un gobierno laborista en el poder que se ha mantenido en el tiempo, etc.—, es un claro facilitador de un proceso donde todo parece estar más a mano y es más controlable, en principio. Por ello, es necesario tomar con cautela algunos de estos análisis, que llevados a escala regional o nacional pueden quedar, al menos en parte, desvirtuados.

Por otra parte, el análisis efectuado también permite reconocer algunas de las principales *barreras* a las que un proceso de esta naturaleza debe enfrentarse. Resaltaríamos las siguientes:

- Las *actitudes y concepciones* tan negativas que existen entre el profesorado —y la población en general— hacia las personas con *discapacidad*, y en particular, hacia

¹⁸ https://elpais.com/sociedad/2018/12/27/actualidad/1545917225_924744.html

- aquellas con *discapacidades* intelectuales o del desarrollo. La existencia de prejuicios, estereotipos y percepciones muy negativas y arraigadas hacia ese alumnado —en buena medida como consecuencia directa de su segregación y estigma social—, genera mucho miedo y resistencias entre el profesorado, al que, por otra parte, se le ha dicho históricamente que la educación de ese alumnado compete a docentes especializados y motivados para ello, y que debe desarrollarse en centros especiales.
- Este hecho pone en primer plano la importancia de una estrategia nacional para sostener *políticas de cambio conceptual y actitudinal* con el fin de que este proceso sea posible y sostenible. Nos referimos, por ejemplo, a las políticas de desarrollo curricular —se hace imprescindible desarrollar un currículum amplio que asuma la diversidad de ritmos y capacidades—, de formación del profesorado —una formación que debe incidir en la responsabilidad del profesorado en atender a todo el alumnado, sin excepciones— y de asesoramiento psicopedagógico —un asesoramiento que debe plantearse desde el modelo educativo—. Esta estrategia bien podría tener en los servicios de inspección y en los de orientación —equipos y departamentos de orientación— un apoyo importante, siempre y cuando también se lleve a cabo con unos y otros, un proceso de replanteamiento de sus funciones y ámbitos de intervención actuales, muy centradas —sobre todo en el caso de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (Palomo, Simón y Echeita, 2019)— en tareas de detección, evaluación y dictamen de NEE, en detrimento de las funciones de asesoramiento colaborativo para la mejora e innovación escolar.
 - La existencia de políticas contradictorias, confusas y condicionadas, que hacen que para muchos centros y autoridades educativas sea difícil «ser una isla de inclusión en un mar de prácticas educativas tradicionales», como lo sigue siendo para Newham en el contexto nacional inglés.
 - *Contradictorias*, por cuanto se predica el derecho a una educación inclusiva mediante acciones como ratificar la CDPCD (UN, 2006), pero se mantienen e incluso aumenta la escolarización en CEE —algo que también ocurre en España—.
 - *Confusas*, por cuanto se establece la educación inclusiva como principio legislativo, pero no hay liderazgo institucional, ni iniciativas estratégicas para impulsarlo o estrategias de apoyo para que sea posible, ni objetivos («targets») a corto, medio y largo plazo que puedan ser precisos y evaluables, por ejemplo, en términos de disminución del número de CEE y/o de alumnado en ellos escolarizados.
 - *Condicionadas*, en el sentido de que la inclusión se configura como una especie de «lotería», pues depende, en primer lugar, de dónde te ha tocado vivir. De este modo ocurre que, aunque en Newham la inmensa mayoría del alumnado con NEE tiene a su alcance una política de casi «full inclusion», en otras LEA próximas se encuentran escolarizados en CEE. Condicionadas también por el hecho de que los responsables educativos consideren, o no, que tienen suficientes evidencias para dar este importante paso. Ello se refleja bien en la documentación analizada, donde se señala cómo, después de que un informe muy positivo del Servicio de Inspección inglés («OFsted»), donde se hacían explícitos los importantes logros y avances para todo el alumnado y lo positivo de la educación inclusiva en Newham, todavía «se reclamaban más evidencias de que funciona».
 - Otra *barrera* significativa, eliminada en Newham, se sitúa en el modelo de provisión de recursos personales a los centros, basado —como en España— en la existencia del reconocimiento de la condición de alumno con NEE, mediante un proceso de evaluación y dictamen al respecto. Este modelo refuerza etiquetas, contribuye a man-

tener la concepción de este alumnado como algo *especial*, distinto a la mayoría, que requiere *otra cosa* y consume muchos recursos —en tiempo de dedicación de los servicios dedicados a ello—. En ese sentido, la estrategia alternativa seguida en Newham ha sido la de dotar generosamente y de entrada a todos los centros con suficientes recursos, personales y técnicos, como para hacer frente a la *proporción natural* de niños y niñas con *discapacidad* en la zona o área a la que sirve la escuela. Por ejemplo, que todas las escuelas tengan por cada 8 profesores tutores, un «teacher assistant», sin necesidad de justificar esta dotación en base al número de alumnos con NEE —con dictamen—. También se apunta hacia la importancia de configurar *redes de centros* («clusters») que puedan compartir experiencia, recursos y saberes para hacer frente a los desafíos de la inclusión, haciendo una apuesta por una perspectiva comunitaria que, a estos efectos, resulta muy oportuna y que, precisamente, es un elemento importante de la estrategia seguida en Portugal, y que tiene también algunos desarrollos en nuestro país (Parrilla, Muñoz-Cadavid y Sierra, 2013).

La consolidación de la política de *plena inclusión* iniciado en *Newham* hace más de 30 años, no es sinónimo, ni mucho menos, de una educación inclusiva de calidad. Sin duda alguna, ese es el gran desafío, y el proceso debe continuar y mejorarse; la calidad del proceso educativo se cifra en su capacidad para garantizar la articulación con equidad, para todo el alumnado, de las tareas de estar juntos —acceso—, sentirse parte y emocionalmente bien dentro del grupo de iguales —participación— y aprender tanto como sea posible acorde con las competencias necesarias para un mundo complejo, cambiante y difícil —aprendizaje/rendimiento—.

Para que ello sea posible es importante no mezclar los dos argumentos que suelen utilizarse, en muchas ocasiones, como contrapuestos en el debate sobre esta cuestión. Por una parte, el argumento de que una educación más inclusiva es un asunto de *derechos humanos*. Por otra, y por lo general por parte de los detractores e incrédulos, que los centros educativos ordinarios no están preparados para este cambio tan radical del sistema educativo. Lo que pone de manifiesto el caso de *Newham* es que esos dos argumentos deben trabajarse conjuntamente: por un lado, reforzar la fundamentación ética, moral y jurídica del proceso —sobre la base de su consideración como un derecho humano y con el apoyo de la CDPCD y los *Objetivos para el Desarrollo Sostenible*, ODS establecidos por Naciones Unidas— y, por otro, retomar con fuerza la agenda para la transformación y mejora de los centros ordinarios en todas sus dimensiones —culturas, políticas y prácticas—, para que, en efecto, sea posible llevar a cabo la primera premisa.

En definitiva, son las necesidades de los niños y niñas, y sus derechos, y no las necesidades o preocupaciones de las instituciones educativas —sean ordinarias o especiales—, las que tienen que dirigir la visión de esta iniciativa junto con la voluntad y determinación de llevarla hacia adelante —«si se quiere, se puede», nos dijo Linda Jordan—. Para ello se hace preciso emprender, entre otras, algunas de las inteligentes acciones y estrategias desarrolladas en *Newham* durante estos años y cuya articulación final ha resultado más fácil de lo que inicialmente parecía.

2.9. Referencias

Coll. C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En J. M. Vilalta *Retos de la educación en Cataluña*. Barce-

- lona: Fundación Jaime Bofill. Recuperado de, https://www.researchgate.net/publication/305999815_La_personalizacion_del_aprendizaje_escolar_El_que_el_por_que_y_el_como_de_un_reto_insoslayable
- Domínguez, A. B. y Alonso, P. (2004). *La educación del alumnado sordo hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Archidona: Aljibe.
- Black, A. y Norwich, B. (2014). *Contrasting responses to diversity: school placement trend 2007-2013 for all local authorities in England*. Bristol: CSIE.
- Jordan, L. y Goodey, C. (2002). *Human rights and School change. The Newman Story*. Bristol: CSIE.
- Sandoval, M. Simón, C. y Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa*. Madrid: Pirámide.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CERMI. Recuperado de, <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/coleccion/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- Palomo, R., Simón, C. y Echeita, G. (2019). Los servicios de orientación educativa y psicopedagógica ante el desafío de una educación más inclusiva. *Educación y Orientación*, 11, 54-59. Recuperado de, <https://copoe.org/asociaciones-de-copoe/las-revistas-de-nuestras-asociaciones/item/657-numero-11-de-educar-y-orientar-la-revista-de-copoe>
- Parrilla, A., Muñoz-Cadavid, A. y Sierra, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de investigación en educación*, 11, (3), 15-31. Recuperado de, <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/282>
- UN (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de, <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la equidad y la inclusión en la educación*. París: UNESCO, recuperado de, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Crespo, M. y Verdugo. M. A. (2014). Planificación centrada en la persona: una nueva forma de trabajar en el ámbito de la discapacidad. En, M. A. Verdugo y R. Shaloch. *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 133-154). Salamanca: Amaru.

3. Caso 2. New Brunswick, Canadá

3.1. Algunos aspectos a considerar del contexto social y educativo del país

Canadá es una federación formada por diez provincias (Alberta, la Columbia Británica, Manitoba, New Brunswick, Terranova y Labrador, Nueva Escocia, Ontario, la Isla del Príncipe Eduardo, Quebec y Saskatchewan) y *tres territorios* (Territorios del Noroeste, Nunavut y el Yukón).

En las 13 jurisdicciones —10 provincias y 3 territorios— los Departamentos o Ministerios de Educación se encargan de organizar, impartir y evaluar la educación en los niveles primario y secundario, así como la enseñanza técnica y profesional y la educación postsecundaria. Algunas jurisdicciones tienen Departamentos o Ministerios separados, uno de los cuales se encarga de la educación primaria y otro de la educación postsecundaria y de la formación profesional.

La educación pública es gratuita para todos los canadienses que cumplen varios requisitos de edad y residencia. Cada provincia y territorio tiene uno o dos Departamentos/Ministerios responsables de la educación, encabezados por un ministro que, casi siempre, es un miembro electo de la legislatura y nombrado para el cargo por el líder del Gobierno de la jurisdicción. Los viceministros, que pertenecen a la administración pública, son responsables del funcionamiento de los Departamentos. Los Ministerios y Departamentos se encargan de la gestión educativa, administrativa y financiera y de las funciones de apoyo escolar. Definen tanto los servicios educativos que deben prestarse como los marcos políticos y legislativos para la educación en la jurisdicción.

El Gobierno local de la educación se confía, generalmente, a los distritos escolares y a los Consejos de Educación de Distrito (DEC), que son responsables, a través de los superintendentes de sus distritos escolares, de la implementación del currículo y del funcionamiento de las escuelas.

Sus miembros son elegidos por votación pública. El poder delegado a las autoridades locales queda a discreción de los Gobiernos provinciales y territoriales que, generalmente, se encargan del funcionamiento y la administración —incluida la financiera—, del grupo de escuelas dentro de su junta o división, lo que abarca desde la aplicación de los planes de estudio, la responsabilidad del personal, la matriculación de los estudiantes, hasta gastos en la construcción de nuevas escuelas y otros gastos importantes.

Canadá es un país bilingüe, y la Constitución reconoce el francés y el inglés como sus dos idiomas oficiales. No obstante, junto a las lenguas oficiales existen otras propias de las comunidades originarias. El *inuktitut* tiene estatus de lengua oficial en Territorios del Noroeste, en Nunavut y en Nunavik. Según el Censo de 2006, más del 85 % de los canadienses de lengua materna francesa viven en la provincia de Quebec: los derechos de las lenguas minoritarias en cada provincia —los estudiantes de habla francesa que viven fuera de la provincia de Quebec y los estudiantes de habla inglesa que viven en la provincia de Quebec—, están protegidos en la *Carta Canadiense de Derechos y Libertades*. La *Carta* define las condiciones bajo las cuales los canadienses tienen derecho a acceder a la educación financiada con fondos públicos en cualquiera de las dos

lenguas minoritarias. Cada provincia y territorio ha establecido juntas escolares en francés para administrar las escuelas en francés. En la provincia de Quebec, la misma estructura se aplica a la educación en las escuelas en inglés.

Si bien existen muchas similitudes en los sistemas educativos provinciales y territoriales de Canadá, existen diferencias significativas en el currículo, la evaluación y las políticas de rendición de cuentas entre las jurisdicciones relacionadas con la geografía, la historia, el idioma, la cultura y las correspondientes necesidades específicas de las poblaciones atendidas.

Cada jurisdicción proporciona programas de «Kindergarten» (Educación Infantil), ya sea de día completo o de medio día, obligatorio o voluntario. Ocho jurisdicciones proporcionan «Kindergarten» de día completo para todos los niños de cinco años. En 2014, el Consejo de ministros de Educación, «Council of ministers of Education»¹⁹ en sus siglas en inglés CMEC, lanzó el Marco de Desarrollo y Aprendizaje Temprano, que presenta una visión global canadiense para el aprendizaje temprano que puede adaptarse a las necesidades y circunstancias únicas de cada provincia y territorio.

Las edades para la escolarización obligatoria varían de una jurisdicción a otra, pero en la mayoría se requiere la asistencia a la escuela de los 6 a los 16 años. En algunos casos, la escolarización obligatoria comienza a los 5 años y en otras se extiende hasta los 18 años o hasta la graduación de la escuela secundaria. En la mayoría de las jurisdicciones, las escuelas primarias cubren de seis a ocho años de escolaridad.

La escuela secundaria cubre los últimos cuatro a seis años de educación obligatoria. La tasa de graduación de la escuela secundaria en 2003 fue del 74 %, con el 78 % de las niñas y el 70 % de los niños graduados. En 2004-2005, la tasa de deserción se había reducido al 10 %.

La provincia a la que se refiere este informe es New Brunswick, aunque hay otras provincias, como Ontario, en las que hay distritos como el de Hamilton-Wentworth Catholic District, que se precian de «ser el primer sistema educativo del mundo en dar la bienvenida a todo el alumnado, en el marco de un sistema educativo inclusivo» (Hansen, et al, 2006: 6), y cuya política de *plena inclusión* escolar tiene muchas similitudes con la de NB.

New Brunswick, según los datos del censo de Statcan («Statistics Canada») 2018, tiene una población total de 770633²⁰ habitantes. Saint John es la ciudad más grande de la provincia, con una población de 70063;²¹ también es la ciudad más antigua de la provincia. Moncton es el hogar de 69074 personas, mientras que Fredericton, la capital provincial, tiene una población de 56724.²²

New Brunswick es la única provincia bilingüe oficial de Canadá. Alrededor del 33 % de la población es francófona. De ahí que existan dos sectores educativos en la provincia, el sector anglófono y el francófono.

La Ley de Educación de la Provincia distribuye autoridades y responsabilidades entre el Gobierno provincial, representado por el Ministro de Educación y Desarrollo de la Primera Infancia y los Consejos de Educación del Distrito (DEC), que se eligen a nivel local cada cuatro años.

¹⁹ Órgano que reúne a todos los Ministros de Educación y Educación postsecundaria desde 1967. Se pueden consultar los programas del CMEC en <https://www.cmec.ca/en/>

²⁰ Semejante a la ciudad de Valencia, por ejemplo.

²¹ Semejante a Ciudad Real, por ejemplo.

²² Semejante a Ávila, por ejemplo.

En general, el ministro establece y supervisa los estándares de educación y servicio, así como el marco de políticas. Los DEC, a través de los superintendentes de sus distritos escolares, son responsables de la implementación del programa y el funcionamiento de las escuelas.

Para fines administrativos, la provincia se divide en siete distritos escolares, cuatro anglófonos y tres francófonos. La estructura de gobierno también incluye comités de asesores escolares —school-based advisory committees—, conocidos como comités de apoyo a familias y escuela «parent school support committees». Los miembros son elegidos a nivel escolar y tienen mandatos de tres años.

New Brunswick tiene dos Departamentos de Educación con sus correspondientes ministros:

- Department of Education and Early Childhood Development.
- Department of Post-Secondary Education, Training and Labour.

Alberga cuatro universidades públicas que ofrecen una amplia variedad de programas educativos. El Colegio Comunitario de New Brunswick (NBCC) ofrece más de 90 programas de educación postsecundaria en inglés.

Existe un sistema dual de escuelas inglesas y francesas en el sistema de educación pública provisto por fondos provinciales, desde Kindergarten hasta el grado 12 (18 años). La asistencia a las escuelas públicas de New Brunswick es obligatoria hasta la finalización de la escuela secundaria o a la edad de 18 años.

Justo antes del Proyecto de Ley 85 (*Bill 85*) había aproximadamente 25 escuelas de educación especial en New Brunswick. La mayoría estaban gestionadas por asociaciones de padres y madres, la Asociación Canadiense para Retrasados Mentales, en ese momento, ahora Community Living.

Casi todos los estudiantes en situación de *discapacidad* en esta época estaban en instalaciones separadas. La mayor parte de la financiación corría a cargo de las asociaciones y el Gobierno solo pagaba al profesorado y asistentes, por lo que eran básicamente programas de caridad.

La autoridad local patrocinaba uno o dos de estos programas que se instalaron en un ala del edificio de una escuela pública que estaba disponible en ese momento.

También había una institución provincial para niños con *discapacidades* en Saint John —la ciudad más grande de la provincia—: era una institución que contaba con entre 200 y 300 estudiantes. Era residencial y se cerró en 1984. De ahí surgió el ímpetu para desarrollar equipos multidisciplinares —trabajadores sociales, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales, logopedas y psicólogos—, para apoyar a las escuelas.

El nivel de cambio con relación a los colegios de educación especial fue diferente a lo largo de la provincia. Sin embargo, en un período de dos o tres años, como máximo, se llevó a cabo el cambio en toda la provincia, cambio que concluyó en 1989. Como resultado, se cerraron todos los centros educación especial. Fue un proceso que no estuvo libre de retos y dificultades, pero desde ese momento y hasta hoy se puede afirmar que *no existen escuelas de educación especial* en New Brunswick.

3.2. Visión y marco político y legal en el desarrollo de un sistema educativo más inclusivo

La historia del proceso acontecido en New Brunswick respecto al desarrollo de su modelo inclusivo ha pasado por tres grandes momentos jalonados por algunos hitos especialmente significativos:

1. Inicio: años 80. Primeras iniciativas en 1983-84 —en el distrito donde trabajó Gordon Porter— y posterior legislación a través del Proyecto de Ley 85 de 1986 (*Bill 85*), que establece el mandato para todas las escuelas. La implementación fue lenta al principio, pero después de 1987 los distritos recibieron instrucciones de implementar la política en tres años. En el análisis de 1989 —Informe sobre la integración elaborado por «The Special Committee on Social Policy Development» de New Brunswick—, se realizaron recomendaciones importantes y se renovó el mandato. Como señalaremos más adelante, en este informe se eliminó gran parte de los aspectos negativos que acompañaban a la discusión sobre el tema y se enfatizaron los aspectos positivos de la educación inclusiva.
2. Sistematización. Se lleva a cabo en los años 90. Siguen existiendo retos y emerge la necesidad de trabajar más en los recursos y en las estrategias. Se publican varios documentos y protocolos que guiaron las distintas acciones llevadas a cabo: así, en 1994, el Departamento de Educación de New Brunswick publicó una guía sobre Mejores prácticas para la inclusión («Best practices for inclusion») y una Guía para los apoyos («Teacher assistant guidelines»). En el 2000 publica un manual con recursos para apoyar a los estudiantes con dificultades («Resource for assisting struggling learners»).²³
3. *Profundización*. Desde la publicación del Informe McKay (2006) y del Informe Porter y AuCoin (2012), se revitalizó nuevamente el mandato y en 2009 se compartió una «Definición de Inclusión». En 2012 se publicó un informe acompañado de un plan para la mejora de los servicios y la educación inclusiva: «Strengthening Inclusion, Strengthening Schools Report of the Review of Inclusive Education Programs and Practices in New Brunswick Schools: An Action Plan for Growth». ²⁴ Al año siguiente, en 2013, se estableció la Política 322, siendo la primera directiva política específica del Ministerio sobre educación inclusiva. Es interesante conocer la definición que en este momento se hace de educación inclusiva:

«La combinación de filosofía y prácticas pedagógicas que permite a cada estudiante sentirse respetado, confiado y seguro para que pueda participar con sus compañeros en un entorno de aprendizaje común y aprender y desarrollar todo su potencial. Se basa en un sistema de valores y creencias centrado en el mejor interés del estudiante, que promueve la cohesión social, la participación activa en el aprendizaje, una experiencia escolar completa e interacciones positivas con los compañeros y otros en la comunidad escolar. Estos valores y creencias serán compartidos por las escuelas y las comunidades. La educación inclusiva se pone en práctica dentro de las comunidades escolares que valoran la diversidad y nutren

²³ Se puede consultar el documento completo en: <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/Inclusion/BestPracticesinInclusion.pdf>

²⁴ El documento completo se encuentra en: <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/Inclusion/TeacherAssistantGuidelines.pdf>

el bienestar y la calidad del aprendizaje de cada uno de sus miembros. La educación inclusiva se lleva a cabo a través de una gama de programas y servicios públicos y comunitarios disponibles para todos los estudiantes. La educación inclusiva es la base para garantizar una sociedad inclusiva en New Brunswick». (p. 2)

Cabe resaltar que, según Gordon Porter en sus análisis para este informe, esta historia no ha estado marcada por un partido o signo político en particular. Más bien responde a una situación donde todo apunta a que han sido partidos conservadores y liberales los que más han impulsado esta política o lo que, seguramente es más preciso, que no ha sido tanto una cuestión «de partido» como de personas con una visión y un liderazgo propicio.

Un gobierno del partido Conservador Progresista estuvo en el cargo desde 1970 hasta 1987. El primer ministro Richard Hatfield era técnicamente conservador pero, de hecho, muy progresista. Defendió los derechos de las personas de habla francesa de New Brunswick y de las personas con *discapacidad*. Fue uno de los dos primeros ministros en apoyar los cambios constitucionales que incluyeron la *Carta de Derechos* de 1982. Cuando se le impugnó el hecho de que el Ministerio de Educación no cumpliera con la *Carta* que entró en vigencia en 1985, se comprometió a hacer algo al respecto, lo que llevó más tarde a la aprobación de la Ley 85 (*Bill 85*) en 1986.

Cuando se presentó la Ley 85, el líder del partido de la oposición, los liberales, también apoyaron los derechos de las personas en situación de *discapacidad* y la legislación se aprobó por unanimidad en la legislatura. Por lo que podemos afirmar que hubo un apoyo mayoritario por parte de los distintos partidos políticos a la normativa de derechos de las personas con *discapacidad*.

Muchos grupos de interés estaban implicados en aquel momento; sindicatos de docentes, profesionales de la psicología, de la medicina, varios distritos escolares —en ese momento había aproximadamente 40 distritos— y sus líderes, así como algunos padres/madres/tutores de niñas y niños que iban a acceder a escuelas ordinarias.

En 1987, el Partido Liberal llegó al Gobierno, dada la continua controversia sobre la integración de los estudiantes con *discapacidad*, en 1989, nombró un Comité de Legisladores para revisar la política existente al respecto. Su propia ministra de Educación provenía de una ciudad que se resistía al cambio, lo que marcó su posicionamiento en el proceso.

Después de un intenso trabajo llevado a cabo a lo largo de un mes y que involucró muchas visitas escolares y audiencias, el Comité de los Liberales llegó a la conclusión de que la inclusión era algo positivo. El modelo inclusivo había funcionado en muchas escuelas y aquellos que encontraban dificultades podrían aprender de ellas.

Este comité, del mismo partido que el ministro, pidió a su propio ministro de Educación que proporcionara más liderazgo y apoyo al proceso para abordar los problemas existentes. Fue sorprendente que siendo del mismo partido se dieran comentarios negativos y se hicieran propuestas de cambio, algo nada común en la política canadiense, como señala Porter.

Lo que ahora se llamaba inclusión se implementó más o menos entre los años 1989 y 1999, dependiendo del enfoque del distrito escolar local. Se avanzó, pero muchos otros temas surgieron durante esa década.

En 2004, un nuevo gobierno conservador progresista ordenó una revisión, lo que se concretó en el Informe McKay de 2006. Dicho informe identificó muchas formas de mejorar la inclusión. Se asignó algo de presupuesto a áreas específicas, pero la implementación se llevó a cabo cuando los liberales regresaron al poder apenas unos meses

después de la publicación del informe. El progreso fue lento, especialmente a nivel escolar. Como se señaló anteriormente, un comité definió la educación inclusiva en 2009, lo que supuso un primer esfuerzo serio para una declaración común a nivel provincial. Esto incluyó la sugerencia de que el término «entorno de aprendizaje común» («common learning environment») se usara en lugar de «aula regular/ordinaria», lo que posteriormente se ha considerado como algo muy útil. Sin embargo, en la práctica, los desafíos se mantuvieron y, en algunos casos, existieron críticas públicas bastante extensas respecto a cómo estaba funcionando la inclusión.

En 2010 un gobierno conservador progresista volvió al poder. El ministro se comprometió con la inclusión como lo había hecho su antecesor. En este momento nombraron a Gordon Porter para revisar las prácticas y desarrollar estrategias que marcarían la diferencia, y él invitó a Angela AuCoin a que se uniera al equipo como líder francófona del proceso de revisión. En junio de 2012 se presentó el ya mencionado informe «Fortaleciendo la inclusión, fortaleciendo las escuelas», al que siguió un plan de acción de 3 años que liderarían AuCoin y Porter. En septiembre de ese año, la ya mencionada Ley 322 («Policy 322»)²⁵ de Educación Inclusiva fue firmada por el ministro, a través de la cual se focalizaron los esfuerzos en la formación y el desarrollo de capacidades de los docentes.

En 2014 se eligió un gobierno liberal que estuvo en el poder hasta 2018. Esto no se tradujo en ningún cambio sustancial en la política o en la práctica, aunque el enfoque en la inclusión fue menos evidente que en otras ocasiones. En 2018 un gobierno progresista de minoría conservadora llegó al Gobierno. Hasta la fecha no han actuado sobre la inclusión, ya que no cuentan en su equipo con personas que estén tan comprometidas con la inclusión escolar como el gobierno de 2010-2014.

En definitiva, se puede afirmar que, tanto los gobiernos progresistas como los conservadores, han apoyado la educación inclusiva. Sin embargo, según comenta Gordon Porter, la historia muestra que ha existido un apoyo extra por parte de los partidos conservadores.

Las condiciones que llevaron a New Brunswick un paso más allá que el resto de las provincias del país en materia de educación inclusiva son fundamentales para comprender el inicio y desarrollo de este proceso, que tras más de 30 años sigue vivo y en constante cambio hacia mejores formas de dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes y sus familias.

Tal y como se ha apuntado en la fase inicial del proceso (años 80), hubo un impulso por parte de las personas con *discapacidad*, quienes se convirtieron en referentes para toda la sociedad en relación con la lucha por sus derechos. Específicamente tienen una gran influencia Terry Fox y Rick Hansen.

- En 1980, Terry Fox promovió la conciencia de las personas con *discapacidad* con su Maratón de la Esperanza.
- Rick Hansen promovió aún más los derechos de las personas con *discapacidad* física con su gira mundial «Man in Motion» que culminó en 1988.

Por otro lado, un impulso fundamental para la inclusión se encuentra en ciertas leyes nacionales, como ya hemos avanzado anteriormente: en 1982, la Carta Canadiense de Derechos y Libertades («Canadian Charter of Rights and Freedom») y en 1985 se incluyó en los Derechos de Igualdad a las personas con *discapacidad* física o mental (sección

²⁵ <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/policies-politiques/e/322A.pdf>

15 de la Carta). En 1982, la Carta Canadiense de Derechos y Libertades convirtió a Canadá en un líder claro al garantizar los derechos de las personas con *discapacidad* a nivel constitucional (Mackelprang & Salsgiver, 2015).

Como bien explican Calder y AuCoin (2018), en 1985 se otorga a todos los canadienses, independientemente de su raza, origen nacional o étnico, color, sexo, edad y/o capacidad física o mental, el derecho a ser reconocidos como iguales ante la ley. La Carta está por encima de toda legislación provincial y territorial, estableciéndose como punto de unión entre todos los canadienses respecto al tema de la igualdad.

Lo estipulado en la Sección 15 (Derechos de igualdad), brindó a las familias de los niños y niñas con *discapacidad* la oportunidad de cuestionar la legalidad de los programas educativos segregados. En este sentido, algunas decisiones de la Corte canadiense han tenido importantes repercusiones para avanzar en el proceso de inclusión. Cabe destacar los siguientes casos en que los tribunales legislaron a favor del derecho a estar en centros ordinarios:

- 1986. Elmwood vs la Junta Escolar del Condado de Halifax
- 1989. Nathalie Robichaud en New Brunswick
- 1997. Eaton vs. Junta de Educación de Brant
- 2012. El caso Moore (Moore vs British Colombia)

Calder y AuCoin (2018, p. 17), hacen alusión a la repercusión de estas decisiones judiciales. Por ejemplo, el mencionado caso de Moore en 2012 tuvo un impacto esencial en las familias, ya que fueron conscientes de que podían llevar a los distritos escolares ante los tribunales y podían ganar. El impacto del caso de Eaton tiene que ver con la percepción de los maestros y maestras como profesionales que tienen un papel importante en la defensa de los servicios más apropiados para los estudiantes que tienen *necesidades de aprendizaje*. Otra repercusión importante basada en los casos de Robichaud y Moore es la necesidad de que los educadores lleven a cabo registros precisos que demuestren la eficacia de sus enfoques educativos.

Como se mencionó anteriormente, en Canadá, los derechos de los niños y niñas que denominan *con excepcionalidades* están protegidos a través de la Carta Canadiense de Derechos y Libertades, pero también a través de la legislación provincial y territorial, y a través de otras políticas administrativas.

Como ya se señaló anteriormente, en 1994 el Departamento de Educación de New Brunswick publica un documento denominado «Best practices for inclusion»²⁶ que guía las prácticas educativas inclusivas en la provincia. Este documento es el resultado de la reflexión e identificación conjunta de los indicadores de éxito para la inclusión por parte de los distintos distritos escolares. En el mismo se establecen los principios y creencias que deben guiar dicha práctica y que dan buena cuenta del modelo que se persigue, así como de la claridad en la definición de las acciones que deben integrar el proceso:

- a. Todos los niños y niñas pueden aprender.
- b. Todos los niños y niñas asisten a clases ordinarias apropiadas para su edad en sus escuelas locales.
- c. Todos los niños y niñas disponen de programas educativos apropiados.

²⁶ <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/Inclusion/BestPracticesinInclusion.pdf>

- d. A todos los niños y niñas se les ofrece un currículo relevante a sus necesidades.
- e. Todos los niños y niñas participan en actividades curriculares y extracurriculares.
- f. Todos los niños y niñas se benefician de la cooperación y colaboración entre la familia, la escuela y la comunidad.

Parece que New Brunswick casi siempre ha tenido un pensamiento más progresista que la mayoría de las provincias en Canadá, específicamente en algunos distritos escolares concretos, donde se analizaban, ya desde los primeros años 80, las políticas de Estados Unidos y de varias comunidades progresistas, también en Canadá, en materia de educación inclusiva. Además del señalado en la Introducción de este caso, otro distrito escolar católico en Ontario, el condado de Wellington, y un líder concreto, Joe Waters, brindaron el ejemplo más claro de enfoques sistémicos.

Con la aprobación del Proyecto de Ley 85 (*Bill 85*) para abordar los asuntos de igualdad, New Brunswick impulsó a Canadá como líder internacional en materia de educación inclusiva (Porter y Richler, 1991; Calder y AuCoin, 2018).

Por ejemplo, la Sección 45 (2)1 del Proyecto de Ley 85 (1986) trata las consideraciones de *ubicación* del alumnado y es particularmente significativa:

Una junta escolar ubicará a los «estudiantes excepcionales» de manera tal que reciban programas y servicios de educación especial en circunstancias en que puedan participar con alumnos que no son alumnos excepcionales dentro del aula regular, en la medida en que la junta lo considere oportuno teniendo debidamente en cuenta las necesidades educativas de todos los alumnos.

Dicha ley fue reemplazada por la Ley de Educación en New Brunswick en 1997, que quedó por encima del resto de normas educativas.

Como ya hemos señalado, el apoyo moral y legislativo más importante para esta visión estuvo en la interpretación hecha por las autoridades educativas de New Brunswick de la Carta Canadiense de Derechos y Libertad de 1982.

Con todo ello puede decirse que el proceso seguido en New Brunswick está fuertemente arraigado en una visión que enfatiza el tema de la transformación necesaria de los centros de educación especial como una cuestión de derechos humanos. La igual dignidad de las personas con *discapacidades*, ya sean niños o adultos, está en el centro de esa visión, junto con la comprensión de la segregación escolar como una situación discriminatoria. En consecuencia, la segregación escolar viola uno de esos derechos y no puede ser consentida debido a sus efectos negativos tanto en las personas con *discapacidades* como en la sociedad en general.

3.3. Contexto educativo específico de New Brunswick y promotores de la inclusión

Las familias y las asociaciones que representan a personas con *discapacidades* fueron un poderoso mecanismo de presión tanto a nivel nacional como a nivel de la provincia de New Brunswick. Había un sentido de justicia y derechos asociados con el esfuerzo de integración/inclusión cuando comenzó. Sin embargo, según Gordon Porter, hubo otros factores determinantes:

1. New Brunswick tenía lo que algunos han descrito como un sistema de educación especial «primitivo» en la década de 1970. Esto se debía a que era una provincia pe-

queña, rural y la menos rica dentro de las provincias de Canadá. Como señala Gordon Porter, al comenzar tarde a implantar el modelo de *educación especial* en las escuelas públicas, cuando se inició, fueron los modelos más innovadores los que mejor se adaptaron a esta pequeña comunidad. Las circunstancias rurales parece que facilitaron más la inclusión que las prácticas más generalizadas de otras zonas más ricas, pobladas y urbanas de Canadá. Se necesitaba un gran cambio, y avanzar hacia la inclusión fue lo sensato en aquel contexto.

2. Las familias y los grupos defensores de los derechos humanos fueron bastante activos en New Brunswick. La Asociación «New Brunswick Association for Community Living» estaba constituida por más de 40 asociaciones locales y muchas de ellas gestionaban escuelas segregadas con poco presupuesto. Exigían apoyo y lo hacían en toda la provincia, por lo que los políticos de muchas comunidades conocían a los grupos y reconocían el arduo trabajo que habían realizado para brindar educación a los niños y niñas en situación de *discapacidad*.
3. El sistema de educación pública tenía varias personas que trabajaban con los grupos de familias, que administraban pequeñas escuelas segregadas como una actividad voluntaria. Esto incluyó a Gordon Porter, quien, mientras era director de una escuela ordinaria, fue voluntario y presidente de la asociación de padres que dirigía la escuela segregada. Por lo tanto, había personas dentro de las escuelas públicas que conocían los problemas de las escuelas especiales y que apoyaban el cambio.
4. Además, muchos educadores estaban dispuestos a innovar y probar cosas nuevas, especialmente desde que el proceso de cambio en curso puso a disposición nuevos recursos. Se estaba invirtiendo más dinero para adaptarse a la diversidad en todos los ámbitos en New Brunswick. Esto también implicó la decisión de cerrar entre 1983 y 1985 todas las instituciones de educación especial que había hasta el momento. Como hemos comentado anteriormente, unas 25 instituciones, que en un plazo de tres años cerraron sus puertas, como resultado del cambio de modelo educativo que consistía en reforzar las escuelas ordinarias. El dinero derivado de ese cierre se invirtió en mejores servicios en los distritos locales. De hecho, se necesitaba mucho más dinero y se asignó, hasta cierto punto, superando los presupuestos previstos por los políticos.
5. Finalmente, hubo un conjunto de altos funcionarios que se arriesgaron, en los departamentos de Educación y Asuntos Sociales, y proporcionaron un liderazgo crítico para la transformación. Ellos apostaron por la educación inclusiva cuando había pocos ejemplos en partes más grandes y ricas de Canadá.

Nos parece importante reconocer el papel que tuvieron las familias con hijos o hijas en situación de *discapacidad* en este proceso. En New Brunswick todo comenzó con un grupo de familias asociadas, un grupo comunitario que promovió el inicio de un programa o escuela inclusiva. Este grupo posteriormente solicitó al Ministerio de Educación una subvención. Al principio era una pequeña cantidad, luego se subvencionó la mitad del coste de un maestro, luego el salario completo de un maestro basado en la siguiente fórmula: 1 maestro por 5 estudiantes; 2 profesores para 11 estudiantes; 3 profesores para 18 estudiantes y así sucesivamente. En aquel momento no hubo dinero del Gobierno para instalaciones, muebles o suministros. Así que se podría decir que fue un modelo de *caridad comunitaria*. Por otra parte, las escuelas inclusivas solo existían en comunidades que tomaron la iniciativa de organizarlas, por lo tanto, no en todas. El Ministerio de Educación no inició la prestación de servicios, fueron las familias a través de iniciativas comunitarias.

También hay que señalar que, poco a poco y a nivel provincial y local, la asociación de padres y madres, «New Brunswick Association for Community Living», (NBA-CL),²⁷ fue tomando un papel más activo y comprometido en la defensa del modelo. La NBACL también trabajó con el organismo nacional, «Canadian Association for Community Living», (CACL),²⁸ para financiar la formación especializada y oportunidades de formación del profesorado y de las familias sobre las ventajas de la inclusión, lo que tuvo un papel importante en todo el proceso y sus resultados.

No deja de ser llamativo que el equivalente a lo que cabría llamar la organización gubernamental de *discapacidad* —que representaba a diferentes colectivos de personas con *discapacidad*—, no fuera una fuerza significativa en el esfuerzo que se estaba llevando a cabo en ese momento. Todo apunta a que les preocupaba más lo que podría perderse con la inclusión si los recursos eran insuficientes. No se opusieron, pero no fueron de mucha ayuda. Será a finales de la década de 1980 cuando *People First*²⁹ se convertiría en un apoyo real en este esfuerzo ante el proceso de cambio.

Otros importantes actores que jugaron un papel —no siempre a favor— del proceso fueron los siguientes:

- Respecto al profesorado ordinario y los sindicatos de docentes: muchos profesores y profesoras formaban parte del equipo que trabajaba por la inclusión. Pero el sindicato de maestros no apoyó el proyecto en sus inicios. Les preocupaba lo que la integración/inclusión significaría para las condiciones del aula. Sus representantes sindicales utilizaron la inclusión como una forma de presionar al Ministerio de Educación a la hora de abogar por la situación del profesorado, reclamar clases con ratios más reducidas, más asistentes educativos, más psicólogos y psicólogas, etc. Finalmente, tomaron la decisión de apoyar la inclusión, pero solo si se abordaban todas esas cuestiones. Se centraron —y siguen centrándose—, en los retos que la inclusión supone para los docentes.
- Equipos psicopedagógicos escolares: no puede considerarse, según Gordon Porter, que fuesen un apoyo al proceso de educación inclusiva en sus inicios. En aquel momento estos servicios no estaban bien desarrollados, aunque con el tiempo se han realizado cambios e inversiones en los mismos. En su conjunto, estos profesionales se acercaron a la inclusión con cautela. Muchos tenían una perspectiva clínica y se centraban en la evaluación del individuo y en sus déficits, y no en el potencial que podía tener para su desarrollo y aprendizaje ser educados en contextos regulares con el papel que, en este sentido, tiene la interacción con sus iguales (Porter, 2008).
- Universidad: las universidades tampoco contribuyeron en sus comienzos al progreso de la educación inclusiva en New Brunswick. En el momento de iniciarse este proceso en las facultades había un enfoque muy pobre respecto a la «educación especial». Lo que se trabajaba estaba más orientado a las dificultades de aprendizaje y no al alumnado que había sido segregado en escuelas especiales. El único personal universitario que supuso un apoyo real fue un profesor visitante con cierta experiencia, financiado durante uno o dos años por parte del Ministerio de Educación. La universidad francesa era algo mejor a este respecto pero, aunque varios profesores

²⁷ Ver web: <https://nbacl.nb.ca/>

²⁸ Consultar: <https://cacl.ca/>

²⁹ Para saber más se puede consultar: <http://www.peoplefirstofcanada.ca/>

asumieron algún liderazgo, no fueron influyentes en las primeras etapas de la inclusión en New Brunswick.

El Distrito y la NBACL llevaron expertos académicos de otras provincias y de los EE. UU. que realizaron talleres y actividades de capacitación en verano. Según Gordon Porter, esto sí contribuyó al establecimiento de una base sólida para la implementación de algunas estrategias útiles.

Cabe destacar que cada sector —inglés y francés— interpretó la cuestión de la *integración*³⁰ de los estudiantes de manera diferente. El sector francófono reconoció la posibilidad de que se incluyera a los estudiantes a diferente nivel, según sus necesidades, lo que contrastaba directamente con la legislación vigente. Sin embargo, este problema se abordó en 1991 con la reafirmación de la *integración* total de todos los estudiantes en la mayor medida posible.

En este momento se puede afirmar que la creencia fundamental sobre la educación inclusiva era que los contextos inclusivos, en los que los estudiantes con *discapacidades* aprenden con el resto de sus compañeros, son académica y socialmente más beneficiosos para todos los estudiantes involucrados. En New Brunswick la educación inclusiva significa que los docentes del aula ordinaria se responsabilizan de todos los estudiantes de su clase sin importar las diferencias entre ellos y ellas. Sin embargo, el profesorado de aula no actúa solo, existe una red de apoyo al mismo, como se mostrará más adelante. Además, en este modelo de educación inclusiva, las familias y todo el grupo de estudiantes de la clase deben concebirse como una parte natural del equipo de apoyo.

3.4. Planificación, estrategia y liderazgo

Como señala Porter, «ser incluyente y mantenerse incluyente» fue el objetivo que se planteó a largo plazo. En un principio, la mayor parte de la planificación que se realizaba era a corto y medio plazo. Primero, tuvieron que desarrollar un plan para asegurar que los primeros pasos que se estaban dando hacia la inclusión tuvieran éxito. El fracaso no era una opción y estos primeros pasos eran fundamentales. De acuerdo con ello tuvieron que resolver los problemas inmediatos que surgieron y fue necesario asegurarse de que no abrumaran a los maestros y maestras. Hubo mucho apoyo y coordinación entre los profesionales del distrito escolar de New Brunswick. El Ministerio de Educación también lo apoyó, tanto a nivel conceptual como presupuestario.

Como se recoge en Porter y Richler (1991), el Comité Especial sobre Desarrollo de Políticas Sociales de New Brunswick («The Special Committee on Social Policy Development of the New Brunswick Legislature»), emitió un Informe sobre la «Revisión de la Integración Escolar» en octubre de 1989. Las recomendaciones del informe se resumen como sigue:

³⁰ Hasta 1993 en las diferentes provincias se hablaba, por lo general, de *integración*, pero a partir del 1994 —seguramente por efecto de varias influencias, entre otras la *Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994)*—, se empieza a utilizar sistemáticamente la expresión, *inclusión*. Nosotros hemos respetado esta dualidad de términos utilizando la expresión *integración* cuando son referencias o análisis relativos al período anterior a 1994. Véase, <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/mackay/AppendixK.pdf>

- La provincia debería reafirmar su compromiso con la Ley 85, que ordenó la integración de niños con necesidades especiales en el sistema escolar regular.
- El ministro de Educación debe aclarar las diferencias sobre la interpretación y la implementación de la normativa y emitir directivas claras a todas las juntas escolares.
- El ministro de Educación debe dar inmediatamente a las juntas escolares los fondos que necesitan para cumplir con los requisitos de la ley.
- Se debe proporcionar más capacitación al profesorado sobre enseñanza a niños excepcionales, y las universidades deberían proporcionar más formación en sus programas educativos.
- El ministro de Educación debe proporcionar liderazgo acentuando los éxitos y los puntos positivos de la integración.

Por otro lado, como parte de este proceso se prestó una atención muy especial a la formación de docentes en áreas críticas. Este fue un trabajo a medio plazo. Las universidades se comprometieron con este tema y, para ello, recibieron apoyo financiero para contratar a nuevo profesorado, al menos por un tiempo. Sin embargo, en opinión de Gordon Porter esta no fue una iniciativa muy exitosa. Desde su perspectiva, en la línea de lo señalado anteriormente, la Facultad de Educación de la Universidad en New Brunswick no adoptó un papel crítico en la transición hacia la inclusión.

En uno de los distritos líderes se comenzaron a realizar sesiones de formación para los *profesores de metodología y recursos* dos días al mes en jornada de tarde, desde 1984 hasta aproximadamente 1995. Posteriormente, se llevaron a cabo un día al mes. Todos estos profesores y profesoras asistieron a estas sesiones, en las que se trataron aspectos relacionados con conocimientos y habilidades necesarias para trabajar con todo el alumnado de manera eficaz. En algún momento hubo expertos invitados pero, en la mayoría de los casos, estas sesiones se basaban en la reflexión conjunta y en compartir el saber experto de los miembros del equipo. La consistencia y la frecuencia de estas sesiones supusieron una diferencia real en el impulso que se realizó en cada centro. El resultado fue un sentido de *misión y fidelidad* hacia la tarea de apoyar la inclusión. Otros distritos hicieron cosas similares, pero en los de ciudades más grandes no fue en absoluto sistemático.

Como señala Gordon Porter, un elemento importante de la estrategia desarrollada tuvo que ver con el procedimiento seguido para incluir a los maestros/asistentes de educación especial de las escuelas especiales que se estaban cerrando al llamado *entorno de aprendizaje común*, esto es, a los centros y aulas ordinarias. A este respecto, lo primero que hay que señalar es que todos los maestros de escuelas especiales tenían la misma capacitación básica que los docentes de las escuelas ordinarias. Por lo tanto, tenían la certificación necesaria para, llegado el caso —como así pasó—, los que quisieran pudieran pasarse al rol de profesorado ordinario. Algunos optaron por este cambio muy pronto, por ejemplo, los que estaban cerca de la jubilación. Pero la mayoría pasaron a ser maestros de apoyo en la escuela ordinaria en su primer año o en dos.

Para hacer bien su trabajo los más jóvenes pidieron horas extras para ser maestros en clases ordinarias; reconocieron que necesitaban experiencia de enseñanza ordinaria para ser creíbles como maestros de apoyo. La mayoría de los que tomaron esta decisión se mantuvieron en este rol.

Porter señala que, en ese momento, New Brunswick estaba en una etapa expansiva. Estaban incorporando mucho profesorado de apoyo. Configurando plantillas en las que coincidían: a) antiguos maestros de escuelas especiales; b) *profesores de meto-*

dologías y recursos que trabajaron con estudiantes con dificultades de aprendizaje en escuelas ordinarias; y, c) profesorado de apoyo recién contratado.

Con el paso del tiempo, se fue creando una buena masa crítica de profesorado de apoyo de forma que, cuando una escuela tenía una vacante para un maestro de apoyo, el director/a y el director/a de Servicios Estudiantiles del distrito tenían la oportunidad de identificar a los mejores candidatos para el puesto, sobre todo desde el punto de vista de su interés y aptitud para trabajar con otros docentes, que era el modelo que se quería implantar. Como era de esperar, con el tiempo, una proporción alta de este profesorado de apoyo pudo optar a puestos de trabajo como directores/as y vicedirectores/as, lo que fue una muy buena manera de prepararlos para el liderazgo inclusivo en sus propios centros.

Se realizaron muchos esfuerzos para ayudar al profesorado a desarrollar competencias para trabajar con todo el alumnado en muchos sentidos. Así, por ejemplo, en New Brunswick se desarrolló el concepto de *enseñanza multinivel* en ausencia de un modelo que se considerase adecuado en la literatura de la época. Esto es importante porque, en términos de prácticas pedagógicas inclusivas, en la década de 1990 se asistió a un cambio radical en la pedagogía en las escuelas de New Brunswick, que ya comenzó a finales de los años 80. El profesorado de New Brunswick manifestó ya entonces la necesidad de una *enseñanza multinivel*: la enseñanza se centró en la clase en su conjunto, pero con distintos niveles de participación en cuanto a contenidos conceptuales y habilidades. Este cambio, además, incluyó un énfasis renovado en las comunidades educativas, y un enfoque holístico de los individuos como estudiantes (Porter y Richler, 1991).

Estas prácticas se orientaron a promover una enseñanza centrada en el alumno y en la *diferenciación curricular*, con un mayor reconocimiento de la diversidad de todo tipo en un aula, por definición, heterogénea. Según Gordon Porter, los métodos de enseñanza adaptada a las necesidades individuales de los estudiantes ayudaron a dar respuesta a la diversidad del alumnado. En este momento ya existía una legislación educativa para garantizar la inclusión de todos los estudiantes y, de forma paralela, las transformaciones pedagógicas, como las mencionadas, se volvían cada vez más propicias para la inclusión educativa de todo el alumnado en New Brunswick. Recordemos que en el año 2000 el Departamento de Educación edita una Guía con recursos para ayudar a estudiantes considerados con dificultades³¹ («Resources for assisting struggling learners»), en la que se incluye la enseñanza diferenciada, la enseñanza multinivel, el uso de las TIC y la importancia de las inteligencias múltiples como recursos para atender a la diversidad.

En esta línea, también se trabajó mucho en torno al aprendizaje cooperativo, tomando como referente especialmente el modelo de los hermanos Johnson (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Asimismo, se desarrollaron otros programas para fortalecer la capacitación docente, por ejemplo, el denominado *profesores ayudando a profesores* («teachers helping teachers»),³² un modelo para el desarrollo de estrategias a partir de las propias fortalezas de la escuela y sus docentes. La mayoría de las escuelas de New Brunswick pudieron usar este enfoque para apoyar a los maestros y maestras.

³¹ Se puede consultar completo en <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/Inclusion/ResourceForAssistingStrugglingLearners.pdf>

³² Se pueden consultar los detalles de este programa en <https://inclusiveeducation.ca/2018/02/22/teachers-helping-teachers-a-30-minute-problem-solving-model/>

También se esperaba que las escuelas desarrollaran un plan para abordar formas de mejorar la inclusión y, en 1994, la provincia desarrolló y alentó el uso del marco proporcionado por el informe al que hemos hecho alusión anteriormente; «Mejores prácticas para la inclusión» («Best practices for inclusion») (Department of Education, New Brunswick, 1994). Este informe delimita el proceso de planificación para la transición hacia la educación inclusiva. Se establece que se facilitará la entrada al sistema ordinario mediante la consulta con las familias, el Departamento de Salud, los servicios comunitarios, etc. Además, señala que el profesorado, los administradores, las familias y los estudiantes trabajarán juntos para asegurar que la transición de una clase a otra, o de una escuela a otra se realice de manera efectiva, teniendo en cuenta lo mejor para los estudiantes.

Se plantea la transición a la educación secundaria de una manera sistemática, y se propone trabajar junto a los distintos profesionales de la educación postsecundaria, como pueden ser preparadores laborales, orientadores y grupos comunitarios, para asegurar que, al dejar la educación secundaria, existan nuevas oportunidades. Por último, se establece que las escuelas proporcionarán una variedad de experiencias de trabajo que faciliten a los estudiantes la transición a la vida adulta y al empleo. Todo este proceso de transición viene guiado por otro documento publicado en 2001 («Resource for the transition of students with exceptionalities from school to work or post secondary education and adult life»)³³ por el Departamento de Educación de New Brunswick.

Otro factor a considerar para entender la estrategia y los logros en New Brunswick fue el tamaño y la complejidad del sistema político y burocrático. El sistema de New Brunswick era pequeño, lo que facilitó el proceso. Unos pocos líderes clave podrían hacer un cambio significativo y realmente el liderazgo fue clave en todo el proceso como señalaremos más adelante. En Ontario, Quebec y Alberta, fue mucho más difícil, y este puede ser uno de los factores que limitó en estos lugares el avance de este proceso.

La existencia de un liderazgo del proceso que perduró en el tiempo fue una clave de la transformación de la que estamos hablando. En definitiva, el éxito fue, en gran medida, una cuestión de liderazgo distribuido y sostenido, con muchas oportunidades para que muchos actores clave —profesionales de la educación, familiares y representantes de las familias, así como políticos de New Brunswick—, fueran responsables y se sintieran parte de quienes dinamizaron el proceso.

Se produjo liderazgo en tres sectores principales. En primer lugar, se dio un liderazgo de la organización de padres y madres que tuvo que ver con la visión y la meta a seguir, así como la expectativa de cambio. Había, a nivel provincial, un amplio equipo de liderazgo durante los años 80. Ese liderazgo se materializó en la participación de Gordon Porter como presidente de NBACL desde 1981-83, sustituido más tarde por un administrador de educación secundaria de la parte francesa de New Brunswick. Por ejemplo, estas personas estaban integradas en el sistema escolar y, además, eran líderes en el sector de defensa de los padres y madres, pero hubo muchos más implicados e implicadas. También hubo padres que trabajaban en otros ámbitos y que tenían credibilidad dentro del sector. No se consideró a estos líderes como políticamente radicales,

³³ <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/Inclusion/ResourceTransitionStudentsWithExceptionalitiesFromSchoolToWork.pdf>

sino personas sensatas con expectativas razonables. Este liderazgo se mantuvo a lo largo de los años 80.

En segundo lugar, encontramos el liderazgo del Departamento de Educación. Por esta parte también hubo un liderazgo constante, más en el sistema anglófono que en el francófono, pero las posiciones oficiales del Ministerio se aplicaron a ambos sectores. En aquel momento, la viceministra del sistema inglés fue particularmente importante, además de tener mucha experiencia en el sector educativo y de no partir de un enfoque médico o clínico a la hora de definir las necesidades de los estudiantes, cambió el nombre y el enfoque del *sector de Educación Especial* al de *Servicios para estudiantes*.

En tercer lugar, hubo una gran inversión en formación y desarrollo de capacidades, lo que puede interpretarse como un liderazgo ejercido por los propios docentes. La provincia asignó una gran cantidad de fondos para talleres, seminarios, visitas a escuelas, talleres de verano y más. La NBACL a menudo organizó estos eventos y trajo a destacados promotores y académicos de otras partes de Canadá y de los Estados Unidos. En ese momento, el profesorado y los equipos directivos de New Brunswick tuvieron muchas opciones de formarse en torno a la educación inclusiva.

En último lugar, otra de las características de la época fue la capacitación de los directores de las escuelas y del *profesorado de metodologías y recursos*, sobre lo que estaba llamado a ser una nueva función de los *antiguos* maestros de educación especial en los centros ordinarios, aspecto contemplado en la propia normativa.

En relación con las estrategias de comunicación utilizadas para informar al público en general, se llevaron a cabo campañas de sensibilización e información de diferente tipo que, además, variaron a lo largo del tiempo —difusión en periódicos, documentos, vídeos, etc.— y a diferentes niveles —en distritos y por parte del Ministerio de Educación—.

A nivel local, el distrito en el que Gordon Porter trabajó (Woodstock), llevó a cabo una campaña de difusión de historias positivas o de éxito a través de los periódicos locales. Estas historias se personalizaron en una escuela determinada y en un estudiante concreto y sus compañeros y compañeras de clase. Esto se hizo de manera constante durante varios años, tanto durante, como después del proceso de implementación.

También se prepararon documentos breves en distritos y a nivel provincial. Así, por ejemplo, en el distrito en el que trabajó Gordon Porter editaron un vídeo titulado *A chance to belong (Una oportunidad de pertenecer)*, que mostraba la experiencia de tres estudiantes y sus familias. En esta línea el Ministerio de Educación también produjo varios vídeos.

¿Cómo se trabajó con las familias ante la desaparición de las escuelas de educación especial?

Como señala Gordon Porter, no se planteó otra opción ante la decisión de cerrar las escuelas de educación especial. Sin embargo, cada distrito y escuela trazó su propio camino y la velocidad de la transición varió entre distritos y escuelas (Bélanger & Gougeon, 2009). Si las familias estaban preocupadas por la respuesta que recibirían sus hijos e hijas en la escuela, esta procedía con cautela, desarrollando un plan paso a paso individual y asegurando que los padres y madres estaban informados e implicados en el proceso. En este plan un importante factor que se consideraba y que variaba, según los casos, era el tiempo que el estudiante pasaba en las llamadas *salas/clases de apoyo*.

En cualquier caso, en varios distritos escolares no se fomentó que el alumno o alumna estuviera mucho tiempo en este tipo de aulas, a menos que realmente lo necesitara. Pero, independientemente de las buenas intenciones, en algunas escuelas había niños y niñas que, en efecto, pasaban bastante tiempo en la misma.

En resumen, visto en su conjunto, la estrategia seguida puede verse no como resultado de un plan específico previamente diseñado y que luego se puso en marcha. Fue más bien un esfuerzo o desarrollo planteado a partir de la realidad de cada momento, y que se fue implementado y consolidando a lo largo del tiempo.

En definitiva, en la iniciativa de New Brunswick se puede apreciar una combinación del enfoque de cambio de arriba hacia abajo y viceversa. De este modo encontramos que:

- La idea de inclusión provino de unos pocos miembros «élite», tanto del sector de la educación como por parte de grupos defensores de los derechos de las familias, como ya hemos visto (Moliner, 2006).
- Estas personas obtuvieron apoyo del movimiento de familias. Ellos sabían que se necesitaba algo diferente para responder a las necesidades de sus hijos e hijas y confiaban en estos representantes para definir la meta.
- Los profesionales de la educación pudieron desarrollar algunos programas innovadores que demostraron que la integración/inclusión podía funcionar.
- Estos miembros representantes actuaron juntos para poner las cosas en movimiento y más tarde aquellos con más influencia proporcionaron el apoyo necesario.

Precisamente, la cuestión de los apoyos, entendida en un sentido amplio del término, al igual que en el resto de los casos estudiados, ha sido un elemento estratégico en este proceso.

3.5. Apoyos y recursos

En cuanto a los apoyos relacionados con los profesionales, se ha dotado a todos los centros de recursos de apoyo para hacer frente a la *proporción natural* de niños y niñas en situación de *discapacidad* en el área atendida por la escuela. Esto se hizo sin necesidad de justificar esta dotación en función del número de alumnos y alumnas con necesidades especiales escolarizados en el centro. Se trata de una estrategia muy diferente a la seguida en España, donde la distribución de los recursos se basa en el número de alumnos reconocidos como con necesidades educativas especiales.

De conformidad con la Ley 322 del Department of Education and Early Childhood Development de New Brunswick, de 17 de septiembre de 2013, la red de apoyo para la inclusión está compuesta por los equipos y perfiles profesionales que se señalan a continuación —para una descripción más amplia de composición, funciones y organización ver «The Department of Education and Early Childhood Development», 2014). Hay que resaltar, en primer lugar, que el apoyo se organiza a diferentes niveles: distrito, a través del District ESS, y al nivel del propio centro escolar;

– Servicio de Apoyo a la Educación del Distrito («District Education Support Service/ District ESS»). Dirigido por el director de Servicios de Apoyo a la Educación («director of Education Support Services»). El propósito de este equipo es apoyar a los «school-based ESS teams». El district ESS team está formado por maestros y maestras

de apoyo educativo del distrito (PMR, alfabetización, aritmética, francés) coordinadores de asignaturas, psicólogos, logopedas, trabajadores sociales y otros miembros del personal del distrito que brindan apoyo al school-based ESS team (ver a continuación). El trabajo del personal del distrito se coordina a través del centro educativo respectivo. Cuando proceda, esto incluye la coordinación con el Equipo de Desarrollo Infantil y Juvenil de Prestación de Servicios Integrados («Integrated Service Delivery —ISD— Child and Youth Development Team»).

- Equipo del servicio de apoyo educativo escolar («school-based education support service, ESS team»). Es el núcleo central del sistema de apoyo en New Brunswick. Se trata de un equipo dirigido por el director o directora de la escuela que ayuda a los maestros de aula a desarrollar e implementar estrategias de instrucción y/o administración y a coordinar los recursos de apoyo para los estudiantes con necesidades educativas diversas.
- Además de los administradores de la escuela, el equipo está formado por profesorado de apoyo educativo («educational support teachers») y otros miembros del personal cuya función principal es fortalecer la capacidad de la escuela para garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes. La composición del equipo está determinada por el tamaño, el nivel y el contexto local de la escuela. Este equipo se reúne regularmente, preferiblemente una vez a la semana, pero al menos cada 10 días.
- Los principales perfiles profesionales de este equipo/servicio de apoyo de cada escuela son:
 - Asistente educativo («educational assistant»). Paraprofesionales que trabajan en el sistema de educación pública para ayudar a los maestros y maestras a responder a las necesidades de aprendizaje y personales de los estudiantes.
 - Profesorado de apoyo educativo («educational support teacher», EST). Maestro o maestra acreditada que trabaja en el sistema de educación pública para apoyar al profesorado de aula en el desarrollo, implementación y evaluación de estrategias de instrucción para asegurar el éxito de los estudiantes en el aprendizaje, así como para proporcionar instrucción directa a individuos o grupos pequeños de estudiantes cuando sea necesario. *Son especialistas en diferentes materias:* la didáctica de las matemáticas, el lenguaje, o aspectos específicos como TEA («autism resource teacher» o «resource, literacy, and numeracy teacher»). Estos profesionales deben dedicar un mínimo del 60 % de su tiempo a apoyar directamente y *colaborar con el profesorado* del aula. Un máximo del 25 % del tiempo en instrucción directa o intervención con grupos pequeños de niños, y ocasionalmente, con estudiantes individuales, y un máximo del 15 % del tiempo en tareas administrativas directamente asociadas con el apoyo a maestros y estudiantes.
 - Orientador/a («guidance counsellor»): contribuye a la educación de los estudiantes en escuelas y aulas inclusivas a través de la implementación de los elementos del Programa de Asesoramiento y Desarrollo Escolar Integral («Comprehensive and Developmental School Counselling Program»).³⁴ Son múltiples los objetivos que se persiguen a través de esta función, desde el apoyo o «coaching» al profesorado en aspectos del desarrollo socioemocional de los estudiantes, hasta promover el comportamiento positivo de estos a través de programas de intervención concretos, como el «Positive Behavioural Interventions and Supports (PBIS)».

³⁴ Para conocer todas las funciones de esta figura se puede consultar: <http://www.gnb.ca/0000/publications/ss/NBS-schoolCounsellingREV.pdf>

- En el equipo de apoyo contemplado por el «The Department of Education and Early Childhood Development (2014)», además de los señalados también se incluye de manera explícita a:
 - Trabajadores de intervención escolar («school Intervention workers, SIW»): juegan un papel valioso y vital para ayudar a los estudiantes a acceder con éxito al currículo y los servicios, mientras aprenden en un ambiente positivo, seguro y de apoyo.
 - Profesionales para la mejora del colectivo «first nation» («first nation enhancement practitioner»):³⁵ desempeñan un papel valioso para ayudar a los estudiantes de las comunidades originarias del Canadá, especialmente ubicadas en los tres territorios mencionados.
 - Profesor itinerante («apsea/apsea itinerant teacher»): contribuyen a la educación de alumnos con alguna dificultad sensorial en escuelas y aulas inclusivas.
 - Proveedores de servicios relacionados («related service providers»): logopedas, psicólogos escolares, trabajadores sociales escolares, terapeutas ocupacionales y fisioterapeutas.
 - Coordinadores de asignaturas.
 - Coordinadores de «first nation».
 - Directores de escuelas: centros de educación del distrito.

Aunque «sensu stricto» la política en materia de atención temprana no fue, en sus inicios, una pieza significativa en el proceso hacia la política de plena inclusión seguida en NB, sí lo fue posteriormente y lo sigue siendo ahora con vistas a garantizar un sistema educativo inclusivo de calidad, toda vez que este se debe nutrir de estrategias bien articuladas para la detección precoz de las dificultades o trastornos en el desarrollo, así como para su atención integral y continuada, sobre todo, en el marco de un modelo de intervención basado en la familia.

A este respecto, para la atención temprana en NB, encontramos en la actualidad el Programa de Intervención Temprana que ofrece servicios dirigidos a familias de niños de 0 a 8 años que tienen un mayor riesgo de presentar retrasos en el desarrollo, y que se rige a través de unos estándares concretos.³⁶ Proporciona servicios de detección, evaluación, intervención y manejo de casos a las familias, y conecta a las familias con otros recursos útiles cuando no se recomienda la intervención intensiva.

Existe una Agencia de la Familia y la Primera Infancia («Family and Early Childhood Agency»), que es parte de las redes de la primera infancia de cada comunidad. El Departamento de Educación y Desarrollo de la Primera Infancia (EECD, por sus siglas en inglés), contrata estos servicios con 7 Agencias de Familia y Primera Infancia aprobadas que están situadas en cada comunidad y operan bajo una gestión sin fines de lucro. Hay 3 agencias francófonas y 4 agencias anglófonas. Parten del enfoque de que los niños menores de 8 años con riesgo de retrasos en el desarrollo requieren intervenciones efectivas y oportunas y, por lo tanto, la intensidad de una intervención será proporcional al grado de necesidad que se evalúe.

El Programa de Intervención Temprana no es obligatorio; por lo tanto, la participación de las familias es voluntaria. Las metas del programa se centran en el crecimen-

³⁵ El término «first nation» entró en uso común en la década de 1980 para reemplazar el término grupo indio/reserva «indian band/reserve».

³⁶ Se pueden consultar en: <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/ELCC/ECHDPE/EarlyIntervention.pdf>

to y desarrollo saludable, la interacción de calidad entre padres e hijos y el bienestar familiar a través de visitas voluntarias en el hogar, entre otras actividades. El modelo se basa en los elementos críticos de «healthy families America», que proporciona un marco basado en competencias para la intervención y la evaluación. Las Agencias de Familia y Primera Infancia deben ofrecer diversos y completos servicios, entre otros podemos encontrar: el apego niño-padres, apoyo grupal a los padres, alcance creativo, visitas a domicilio, actividades de transición a la escuela, evaluación temprana, evaluación directa. También desarrollan metas e indicadores concretos para facilitar la comprensión del desarrollo infantil. Existe también un servicio específico de atención temprana para niños y niñas con TEA.³⁷

3.6. Algunas medidas de desarrollo curricular

Es necesario destacar el importante papel de los Planes de Aprendizaje Personalizados (PLP) a la hora de articular con equidad la presencia, el aprendizaje y la participación en cada estudiante. De acuerdo con la Policy 322 y las Directrices y Estándares de la provincia («Guidelines and Standards. Department of Education and Early Childhood Development, 2015»), en el caso de la planificación educativa para estudiantes con diversas necesidades de aprendizaje, el plan de aprendizaje personalizado tiene un papel fundamental para asegurar la respuesta de la escuela a las necesidades del alumno o alumna.

Se considera que un PLP es necesario cuando un estudiante experimenta dificultades durante un largo período de tiempo y no progresa a pesar del apoyo adicional que un docente puede proporcionar de forma habitual. Cuando el maestro del aula o el padre o la madre sospecha que puede ser necesario un PLP para un estudiante se ponen en contacto con el profesor de apoyo educativo («educational support teacher») del centro escolar y se inicia el proceso de planificación.

Juntos hacen una evaluación cuidadosa del estudiante. Si se considera apropiado este es remitido al equipo de apoyo de la escuela, el ESS («educational school-based»). Si todos están de acuerdo en que es necesario un PLP, el superintendente autoriza el desarrollo del mismo.

Una vez que se decide que un PLP es necesario, se debe formar un equipo de planificación con todas las personas que tenga un papel en el día a día del estudiante. Esto incluye equipos directivos, maestros de aula, profesorado de apoyo educativo («educational support teachers»), asistentes educativos («educational assistants»), junto con la familia y el estudiante.

El profesorado de apoyo educativo («educational support teachers, EST») es, generalmente, el responsable de asegurar que todos los miembros del equipo que han participado en la planificación tengan la información necesaria para el desarrollo adecuado del programa para el estudiante. El EST también facilita las reuniones de equipo, organiza otras reuniones, proporciona información a todas las personas que la necesitan, monitorea las intervenciones para asegurar que se implementen según lo previsto, y revisa el progreso de los estudiantes junto con el maestro de la clase/asignatura.

En colaboración, se identifican estrategias prácticas, objetivos, resultados esperados, metas y apoyos educativos con lo que se intentará asegurar que el estudiante

³⁷ Para conocer el servicio se puede visitar: https://www2.gnb.ca/content/gnb/en/services/services_renderer13836.html

tenga éxito en el aprendizaje, que este sea significativo y apropiado, considerando sus necesidades individuales. En estos planes se detalla el personal de apoyo significativo, si corresponde, que pueda estar involucrado. Estos incluirían asistente educativo («educational assistant»), logopedas, terapeutas ocupacionales, psicólogos, profesorado de apoyo educativo-autismo («educational support teachers-autism»), entre otros.

En definitiva, el proceso debe ser profesional y colaborativo, y el resultado debe ser un plan que esté claramente relacionado con las decisiones que toma el maestro sobre la enseñanza y el aprendizaje diario del alumno o alumna en el aula (Muñoz y Porter, 2018).

En 2014, como hemos comentado anteriormente, se establecieron las funciones y estrategias que deben seguir los equipos de apoyo de los centros educativos («school-based education support services teams»). En dicho documento se establece el modelo de respuesta a la intervención (RTI, por sus siglas en inglés.)³⁸ Se trata de un modelo para mejorar los resultados educativos de todos los estudiantes a través del seguimiento exhaustivo de su progreso individual y del uso de datos para tomar decisiones informadas y rigurosas sobre necesidades educativas, así como sobre las acciones educativas que estas demandan.

En el contexto de NB, hay tres conceptos que reciben cada vez más atención para ayudar a garantizar una «educación de calidad para todos». Estos conceptos son diseño universal para el aprendizaje, del que hemos hablado anteriormente, enseñanza diferenciada («differentiated instruction» DI) y monitoreo del progreso —con una forma específica llamada respuesta a la intervención (RTI)— (Hutchinson, 2017: 5). A continuación, explicamos, brevemente, en qué consisten cada uno de ellos y su implicación en el modelo de escuela inclusiva.

La RTI es un marco que se centra tanto en la prevención como en la intervención. Pretende proporcionar una enseñanza e intervención de alta calidad para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes. La *respuesta a la intervención* se describe generalmente como un modelo de tres niveles que incluye instrucción e intervenciones académicas y conductuales; Nivel 1, toda la clase; Nivel 2, intervenciones en grupos pequeños; Nivel 3, intervenciones intensivas.

RTI es un marco flexible y permite el movimiento de estudiantes entre los distintos niveles. El progreso se supervisa de cerca y las decisiones sobre las necesidades de la enseñanza se basan en los datos recopilados de la evaluación formativa en curso.

La RTI se combina con los principios del diseño universal para el aprendizaje, que en la propia Policy 322 se definen de esta forma:

Un conjunto de principios para la instrucción en el aula y el desarrollo del plan de estudios que ofrece a todos los estudiantes igualdad de oportunidades para aprender. UDL (las siglas en inglés) proporciona estrategias para crear metas de instrucción, métodos, materiales y evaluaciones que funcionan para todos. Este enfoque flexible del aprendizaje puede ser personalizado y ajustado para cada estudiante. (p. 3)

Otra de las estrategias fundamentales en el modelo de NB, es la enseñanza diferenciada (DI). La enseñanza diferenciada es una forma estratégica de satisfacer las necesida-

³⁸ Puede verse una explicación del modelo en, <https://www.understood.org/es-mx/school-learning/special-services/rti/understanding-response-to-intervention>

des de un mayor número de estudiantes en el aula. Es una forma de permitir que cada estudiante logre los resultados de aprendizaje específicos a través de una variedad de actividades en un entorno de aprendizaje compartido (Hutchinson, 2017; Policy 322; Porter & AuCoin, 2012; Tomlinson, 1999, 2001). Tomlinson (2008), especifica aún más los beneficios del aprendizaje diferenciado estableciendo que en las aulas diferenciadas, los maestros brindan a cada individuo diferentes formas de aprender de la manera más efectiva posible, considerando que el *perfil de aprendizaje* de cada estudiante es único. Estos maestros creen que las expectativas sobre los estudiantes deben ser altas. Se aseguran de que todos los estudiantes, tanto los que tienen dificultades como los que están avanzados, superen sus propias expectativas. Hutchinson (2017) establece 10 principios bajo los que la enseñanza diferenciada debe operar, entre ellos encontramos el uso de tareas respetuosas, considerar la perspectiva de todos los alumnos, agrupamientos flexibles y heterogéneos, uso de textos de varios niveles, ofrecer formatos de respuesta variados y diferentes opciones, hacer conexiones entre lo que saben y lo que están aprendiendo, implicar a todos, reconocer los aprendizajes de todos, así como evaluaciones diversas para que todos puedan mostrar lo aprendido.

Finalmente, en relación con los temas de acreditación y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, es importante resaltar algunos aspectos relevantes. En NB, cuando los estudiantes de educación primaria terminan, se les promociona al siguiente nivel educativo directamente. Además, todos los estudiantes reciben el mismo certificado al graduarse de la escuela secundaria.

En términos de evaluación del aprendizaje, hay 2 aspectos importantes a tener en cuenta:

- El plan de aprendizaje personalizado se utiliza como un referente para la evaluación general, teniendo en cuenta si se han alcanzado los objetivos acordados en el PLP. Según la Policy 322 se debe otorgar una versión única del Diploma de la Escuela Secundaria de New Brunswick a los estudiantes que completen con éxito un programa de estudios prescrito por el Ministerio. Esto incluye la finalización de un plan de aprendizaje personalizado (PLP).
- El estudiante tendrá una transcripción que identifique los cursos en los que participó. En los grados 11 y 12, el sistema se basa en «créditos» por asignaturas, muy similares a los programas universitarios. Hay algunos cursos obligatorios y el resto son opciones que el estudiante selecciona según el interés o algún otro factor.

3.7. Evaluación del proceso y de los resultados

Sobre el impacto y los resultados que se han generado el proceso hacia una educación más inclusiva seguido en Canadá, se han llevado a cabo distintos estudios a lo largo de los años (ver en particular Porter y AuCoin, 2012). Entre los estudios que muestran los beneficios de la educación inclusiva cabe destacar el realizado por Timmons y Wagner (2010). Este trabajo ha tenido el potencial de influir en los responsables de la formulación de políticas y de forma positiva en la percepción pública del valor de la educación inclusiva. Los datos recopilados para este estudio de investigación se derivan principalmente de la encuesta sobre participación y limitación de la actividad (PALS, por sus siglas en inglés) de 2001, una encuesta postcensal sobre personas en situación de *discapacidad*. PALS proporciona una gran cantidad de información sobre los niños y niñas

en esta situación en Canadá. Todos los resultados de la encuesta se basan en las percepciones de las familias.

El análisis de los datos reveló que las familias informaban de que sus hijos con *discapacidad* gozaban de mejor salud general, progresaban muy bien en la escuela, interactuaban muy bien con sus compañeros y tenían mayores expectativas en entornos educativos más inclusivos que en «entornos de inclusión media o baja». Esta asociación positiva fue consistente, independientemente del tipo e intensidad de los apoyos requeridos por ese alumnado.

Según los autores del trabajo, sin descartar las dificultades vinculadas al proceso de inclusión, el hecho de que los estudiantes con *discapacidades* sean educados en entornos inclusivos, donde su diversidad es aceptada y valorada, significa marcar la diferencia en la vida de todos ellos y ellas, y potencialmente tener un impacto positivo en su salud.

En relación con lo acontecido específicamente en New Brunswick, podemos encontrar diferentes trabajos en los que se recoge información sobre aspectos generales o específicos relacionados con el proceso, delimitando fortalezas y barreras y, a partir de los cuales, se han hecho recomendaciones para mejorarlo. Por ejemplo, en el caso del profesorado y sus necesidades de formación encontramos trabajos apoyados por el propio Departamento de Educación, como los de Scott y Compton (1996), Scott y New Brunswick Dept. of Education (1997), o Scott (1998, 1999, 2001).

Respecto a la evaluación del proceso podemos encontrar estudios de diferente alcance. Por ejemplo, estudios de casos como el de Bélanger y Gougeon (2009), que analizaron escuelas de diferentes provincias, entre ellas de New Brunswick. En dos escuelas de la provincia de New Brunswick (sector francófono), encontraron un conjunto de factores que se identificaron como claves para el proceso de educación inclusiva. Así, en la escuela *Bon Accueil*, se resaltaron los siguientes aspectos: a) la relación y participación las familias en el centro, lográndose una «atmósfera de puertas abiertas»; b) la implicación de la comunidad local como recurso para promover la plena inclusión de los estudiantes —búsqueda de empleo, uso de servicios comunitarios...—; c) la accesibilidad de la escuela; d) la existencia de planes de apoyo individualizados y e) los recursos humanos y materiales para desarrollar y promover esta plena inclusión de todos los estudiantes.

La escuela promovió valores de pertenencia, seguridad y responsabilidad, calidad de vida y respeto. Si bien algunos profesores expresaron reservas con respecto a la aplicación de prácticas inclusivas, a menudo se referían a la falta de recursos para hacerlo y no a la inclusión como objetivo. Los recursos disponibles se utilizaron al máximo, incluida la gestión del tiempo. En términos de recursos humanos, muchos consideraron que el papel del *profesor de métodos y recursos* (PMR) es clave, así como el ayudante del profesor para el éxito de la implementación de la inclusión en una escuela.

Otros estudios se han desarrollado a nivel de la provincia. Por un lado, cabe destacar, por el papel que tuvo en el impulso de los cambios que se estaban introduciendo, el publicado en 1989 por el Comité Especial sobre Desarrollo de Políticas Sociales de New Brunswick («The Special Committee on Social Policy Development of the New Brunswick Legislature»), sobre la «Revisión de la integración escolar», cuyas recomendaciones ya hemos recogido en el apartado de Planificación estrategia y liderazgo. Este informe se publicó después de cinco semanas de audiencias públicas sobre integración escolar, durante las cuales, el comité de doce miembros visitó sesenta y tres escuelas y escuchó más de 250 resúmenes presentados por padres, profesorado, administración, juntas escolares y otros ciudadanos y ciudadanas.

En esta línea, otro estudio que ha tenido un amplio impacto es el ya mencionado de Porter y AuCoin (2012), «Strengthening inclusion, strengthening schools: report of the review of inclusive education programs and practices in New Brunswick schools». Este informe responde a la petición del ministro de Educación y Desarrollo de la Primera Infancia de la realización de un examen de la situación actual de la educación inclusiva en la provincia de New Brunswick. El ministro nombró a Gordon L. Porter para dirigir el proceso de revisión con la ayuda de Ángela AuCoin. La pretensión era hacer recomendaciones para mejorar el desarrollo de una educación inclusiva para todo el alumnado de New Brunswick. La finalidad última del trabajo fue fortalecer el sistema de educación pública de Nueva Brunswick mediante el desarrollo de un plan de acción actualizado para la implementación del Informe MacKay. De este informe se derivaron 12 áreas de actuación entorno a las que se diseñaron planes de acción y recomendaciones específicas; liderazgo, roles y responsabilidades, instrucción y aprendizaje, aprendizaje profesional, estructuras de colaboración, equidad, financiación y responsabilidad, planes de aprendizaje personalizados, ambiente de aprendizaje positivo, educación superior, educación alternativa y resolución de conflictos.

Como se desprende de los análisis realizados, si bien son muchos los pasos dados en las escuelas de NB para asegurar el éxito de todos sus estudiantes, sin exclusiones de ningún tipo, aún son necesarios mejoras en diferentes ámbitos como los señalados en el informe. Pero esto mismo es un reflejo de lo que entendemos por *proceso* al hablar de educación inclusiva (IBE-UNESCO, 2016).

3.8. Reflexiones finales

De acuerdo con la reflexión que realizaron Porter y Richler (1991), respecto a las claves que facilitaron el proceso de transformación del sistema educativo y de los centros escolares con la finalidad de ser más inclusivos —con el cambio que ello también implicaba para los centros de educación especial—, podríamos identificar —de forma sintética— cuatro elementos centrales que tienen que ver con:

A. *Visión*. Para lograr una transformación sistémica es necesario que todos los implicados desarrollen una visión compartida respecto a qué es una educación inclusiva y cómo todos y cada uno de los estudiantes pueden beneficiarse de ella (Porter y Towell, 2017).

El referente fundamental en New Brunswick y en otras provincias canadienses para todo el proceso ha sido la defensa de los *derechos humanos* y, como tal, ha estado presente en los discursos de todas las personas que se implicaron en el proceso, desde los líderes políticos, las familias, las asociaciones, hasta el profesorado, si bien con diferentes intensidades, pasión y convicción. Para ello, los líderes, tanto desde la administración como desde la escuela, deberán estar formados y preparados para argumentar y mostrar los beneficios de la educación desde esta perspectiva.

Para construir dicha visión compartida por parte de toda la comunidad ha sido importante idear y sostener un proceso de sensibilización continuado, dirigido no solo al ámbito educativo, sino también a la opinión pública en general —compartir experiencias de éxito, prácticas inspiradoras...—.

B. *Marco legislativo*. El desarrollo de una política educativa sustentada en una normativa coherente con la visión establecida que, entre otros muchos aspectos, debe contemplar una definición consensuada y amplia sobre educación inclusiva.

C. *Apoyo*. Como bien se desprende del significativo título del informe de Porter y AuCoin (2012), fortalecer la escuela ordinaria es fortalecer la inclusión. Construir, para ello, una *red de apoyos* para la actuación docente dentro de la escuela y entre esta y su entorno ha sido una de las claves centrales del proceso (Belanger & Gougeon, 2009).

- Red de apoyos, entendida de una forma amplia y sistémica que incluye tanto a los profesionales del centro, como a los propios estudiantes, familia y profesionales y servicios de la comunidad.
- Para ello, se ha mostrado necesario la existencia de un *liderazgo* a diferentes niveles —desde la administración hasta las familias—. En este marco, el equipo directivo tiene un rol importante como referentes que deben asumir el liderazgo del proceso de transformación de los centros (Porter, 2011). Pero entendiendo este desde un liderazgo distribuido que, como tal, sabe aprovechar el potencial de los diferentes miembros que conforman la comunidad educativa.
- La implicación de las familias, así como asegurar el continuo diálogo, el flujo de información y la transparencia del proceso ha sido fundamental. Ello a su vez, implica cuidar a las familias en este proceso —desde el desarrollo de los planes de acción hasta la toma de decisiones en todos los aspectos que tienen que ver con su hijo o hija—.
- De la misma forma, ha sido y es estratégico contar con el apoyo y la participación de las entidades que representan a los diferentes colectivos de personas con *discapacidad* (Moliner, 2008).

D. *Innovación*. Entender la educación inclusiva como proceso de continua revisión y mejora del sistema educativo heredado, pero también desde la perspectiva de *ponerse en marcha*, de no esperar a tener todos los recursos que idealmente lo hacen posible y optimizar los existentes. Lo cual no quiere decir que estos no sean importantes y necesarios.

Una innovación vinculada a procesos de evaluación y entrega de recomendaciones asociadas a planes de acción. Tomar decisiones basadas en evidencias para establecer recomendaciones, actuar y evaluar de nuevo (ver, por ejemplo, el informe de Porter y AuCoin, 2012).

La innovación ha estado vinculada a una gran preocupación por cuidar el desarrollo docente y proporcionar diferentes recursos y estrategias encaminados al desarrollo de una *pedagogía inclusiva* (Florian y Linklater, 2010).

En conclusión, el caso estudiado, al igual que se ha visto con el de Newham, pone de manifiesto que han sido las necesidades del alumnado y sus derechos, y no las necesidades o preocupaciones de las instituciones educativas —ordinarias o especiales— las que han motivado, orientado y sostenido esta difícil pero necesaria iniciativa, en la que, parece haber ocurrido que los valores relativos a la equidad y el reconocimiento del derecho a una educación más inclusiva han tenido, y están teniendo, un justo —aunque no perfecto— correlato en la vida cotidiana de los centros escolares.

3.9. Referencias

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). *Developing equitable education systems*. Abington, Oxon: Routledge.
- Bélanger, N. y Gougeon, N. A. (2009). Inclusion on the Agenda in Four Different School Contexts in Canada (Ontario, Manitoba, New Brunswick and Quebec). *Research in Comparative and International Education*, 4 (3). <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/rcie.2009.4.3.289>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM [Trad. Cast. Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3.^a ed. rev.). Bristol: CSIE].
- Bunch, G. (2015). An Analysis of the Move to Inclusive Education in Canada. What Works. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 1-15. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214311>
- Calder, K. y AuCoin, A. (2018). History of Inclusive Education. En *Inclusive Education. Stories of success and hope in a Canadian context* (pp. 9-24). Ontario: Pearson.
- Canadian Council on Learning (2009). *Does placement matter? Comparing the academic performance of students with special needs in inclusive and separate settings. Lesson in Learning*. Recuperado de, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519296.pdf>
- Department of Education and Early Childhood Development (2014). *School-Based Education Support Services Temas to Support Inclusive Education*.
- Department of Education and Early Childhood Development in New Brunswick (September 17, 2013). *Policy 322*.
- Department of Education and Early Childhood Development (2015). *Guidelines and Standards. Educational Planning for Students with Diverse Learning Needs*.
- Hansen, J., Leyden, G., Bunch, G. y Pearpoint, J. (2006). *Each Belongs. The remarkable story of the first school system to move to inclusion*. Toronto: Couto Printing.
- IBE-UNESCO (2016). *Training Tools for Curriculum Development. Reaching out to all Learners: a Resource Pack Supporting Inclusive Education*. Geneva: International Bureau of Education-UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-inclusiveeducation-2016_eng.pdf
- Florian, L. y Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-86.
- Hutchinson, Nancy L. (2017). *Inclusion of exceptional learners in canadian schools*. Toronto: Pearson.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Lupart, J. y Webber, C. (2012). Canadian Schools in Transition. *Exceptionality Education International*, 22(2), 8-37.
- MacKay, A. W. (2006). *Relier le soin et les défis: utiliser notre potentiel humain. L'inclusion scolaire: Étude des services en adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick. Fredericton, New Brunswick*. New Brunswick Department of Education.
- Mackelprang, R. W. y Salsgiver, R. (2015). *Disability. A Diversity Model Approach in Human Service Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense.

Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(2), 27-44.

- Muñoz Martínez, Y. y Gordon L. Porter (2018). Planning for all students: promoting inclusive instruction. *International Journal of Inclusive Education*. En prensa. DOI: 10.1080/13603116.2018.1544301
- Porter, G. L. (2008). *Making Canadian Schools Inclusive: A Call to Action*. Education Canada, Printemps. Toronto, Ontario: The Canadian Education Association.
- Porter, G. L. (2011). *School Principals: Leading the way to Inclusive Schools: Implementation Steps for Moving Forward*. Fredericton, New Brunswick: Canadian Association for Community Living.
- Porter, G. y AuCoin, A. (2012). *Strengthening inclusion, strengthening schools: report of the review of inclusive education programs and practices in New Brunswick schools*. Fredericton: Minister of Education and Early Childhood Development.
- Porter, G. L. y Richler, D. (1991). *Changing Canadian schools: perspectives on disability and inclusion*. North York: Canada, Roeher Institute.
- Porter, G. y Towell, D. (2017). *Promoviendo la educación inclusiva. Claves para el cambio transformacional en los sistemas de educación*. *Inclusive Education*. Canada-Centre for Inclusive Futures.
- Scott, N. H. y Compton, E. (1996). *Report on the 1995-96 Beginning Teacher Induction Program in New Brunswick*. <https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED403246>
- Scott, N. H. y New Brunswick Dept. of Education (1997). *Beginning Teacher Induction Program in New Brunswick, 1996-97 Report*. New Brunswick Dept. of Education, Fredericton. <https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED415212>
- Scott, N. H. (1998). *Off to a Good Start: Report on the 1997-98 Beginning Teacher Induction Program in New Brunswick*. <https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED426974>
- Scott, N. H. (1999). *Supporting New Teachers: A Report on the 1998-99 Beginning Teacher Induction Program in New Brunswick*. <https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED437347>
- Scott, N. H. (2001). *Mentoring New Teachers: A Report on the 2001 Beginning Teacher Induction Program in New Brunswick*. <https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED463280>
- Special Committee on Social Policy Development of the New Brunswick Legislature (1989-1990). *Report on the Review of School Integration. Special Committee on Social Policy Development of the New Brunswick Legislature*.
- Timmons, V. y Wagner, M. (2010). *Inclusive education knowledge exchange initiative: An analysis of the Statistics Canada Participation and Activity Limitation Survey. Final report*. Recuperado de http://en.copian.ca/library/research/ccl/inclusive_edu_know/inclusive_edu_know.pdf
- Tomlinson, C. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. (2001). *El aula diversificada*. Barcelona: Octaedro.
- Tomlinson, C. (2008). The Goals of Differentiation. *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, 66(3): 26-30.
- Towell, D. (2019). *Advancing the journey to inclusive schooling Notes on developing strategies for achieving school transformation from within*. Center for inclusive future. <file:///C:/Users/CS.5021580/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/Content.Outlook/V4Y57E40/School%20transformation%20notes.pdf>

4. Caso 3. Italia

4.1. Algunos aspectos a considerar del contexto social y educativo del país

Italia,³⁹ oficialmente la República Italiana, es una potencia regional y mundial, miembro fundador de la Unión Europea, firmante del Tratado de Roma en 1957. Constituye el país número 28 del mundo (informe de 2017), según el índice de desarrollo humano. Con capital en Roma, su territorio se divide en veinte regiones formadas estas, a su vez, por 110 provincias.

Su forma de gobierno es la república parlamentaria. Italia se convirtió en república después de un plebiscito realizado el 2 de junio de 1946. En esta oportunidad, por primera vez, las mujeres pudieron votar. Humberto II, anterior rey de Italia, fue forzado a la abdicación y al exilio. La Constitución Republicana fue aprobada el 1 de enero de 1948.

En su Constitución, Italia se declaró «construida sobre la Resistencia». En otras palabras, las fuerzas políticas liberadas que se opusieron a Mussolini durante la Segunda Guerra Mundial buscaron elaborar una constitución que fuera la antítesis del régimen fascista vivido y que, para ello, sentara las bases de un país plenamente democrático con una fuerte preocupación por la igualdad, en claro contraste con muchos años de sometimiento y represión vividos. Lo siguiente son extractos de disposiciones clave de la constitución italiana relacionadas con la educación que, más tarde, serían la base y el apoyo legal para la «integrazione scolastica»:

Artículo 3:

Todos los ciudadanos tienen igual dignidad social y son iguales ante la ley, sin distinción de sexo, raza, idioma, religión, opiniones políticas, condiciones personales y sociales. Es deber de la República eliminar aquellos obstáculos de naturaleza económica y social que, al limitar realmente la libertad y la igualdad de los ciudadanos, impiden el pleno desarrollo de la persona y la participación efectiva de todos los trabajadores en los ámbitos político, económico y social.

Artículo 30:

Es deber y derecho de los padres apoyar, instruir y educar a sus hijos...

Artículo 33:

El arte y la ciencia son gratis y enseñarlos es gratis. La República establece normas generales para la educación y establece escuelas estatales para todo tipo y grado...

Artículo 34:

Las escuelas están abiertas a todos...

Artículo 38:

Las personas con discapacidad tienen derecho a recibir educación y formación profesional.

³⁹ <https://es.wikipedia.org/wiki/Italia>

Previo a su política de «integrazione scolastica» (IS)⁴⁰ con respecto a los estudiantes en situación de *discapacidad* que analizaremos con detalle en este informe, es oportuno recordar que en la década de los 60, Italia experimentó un proceso previo, que también cabría denominar de «integrazione». Muchas personas, empobrecidas por múltiples razones, entre ellas los desastres de la II Guerra Mundial, comenzaron un movimiento migratorio de sur a norte y de las zonas rurales a las ciudades, en busca de un horizonte de prosperidad para ellas y sus familias. Este movimiento migratorio —en un país caracterizado por la existencia de múltiples dialectos—, forzó al sistema educativo a tomar decisiones sobre cómo responder al encuentro, en *una scuola común*, de alumnos y alumnas que, siendo formalmente *todos italianos*, no hablaban el mismo idioma y llegaban a la escuela con un muy desigual capital social y cultural.

Ante estas circunstancias Italia dio respuesta a la diversidad existente creando clases separadas y diferenciadas; las conocidas como «classi differenziali». En estas clases se agrupaba a todo el alumnado considerado con problemas de aprendizaje, la mayoría de los cuales estaban originados, seguramente, por el desajuste entre la cultura escolar dominante y las necesidades educativas de un alumnado con un bajo nivel sociocultural y económico; el mismo que el de sus familias.

Obviamente, el patrón de respuesta con respecto al alumnado en situación de *discapacidad* no podía ser distinto. Se crearon, por ello, numerosas instituciones residenciales, escuelas y aulas especiales que, como en otros países, responden a una modelo entre caritativo y rehabilitador. Un modelo asociado a la concepción de la *discapacidad* como una «tragedia personal» (Echeita, 2016), en el que se involucran las propias familias y las organizaciones religiosas, sobre todo.

Bien puede decirse, entonces, que en la década de los 60, Italia responde ante los dilemas de la diversidad en las aulas con un sistema claramente segregador, tanto por razones socioculturales y económicas, como por razones de *discapacidad* (Giangreco y Doyle, 2012). Pero ello ocurre en un país donde, al mismo tiempo y a cuenta de su historia reciente, existe una fuerte y creciente sensibilidad, en importantes capas de la población, hacia las situaciones injustas y discriminatorias. Ello hizo crecer un potente espíritu de denuncia ante estas situaciones de desigualdad y segregación, no solo en el ámbito escolar, sino también en el referido a la *enfermedad mental*, cuyos casos más graves se resolvían entonces mediante prácticas de duro internamiento en los tristemente famosos *manicomios*.

A este respecto, Soresi, Nota, Sgaramella, Ginevra y Santilli (2013), señalan que algunos investigadores, entre ellos el mismo Soresi, participaron activamente en batallas políticas y organizaron huelgas de hambre que contribuyeron a la emergencia de un fuerte movimiento de carácter político y social centrado en tratar de garantizar los *derechos humanos* fundamentales que su Constitución planteaba. Este movimiento desembocaría en la década de los años 70 en la «integrazione scolastica», por un lado, y en la *Psiquiatría democrática*, por otro.

⁴⁰ El término «integrazione scolastica» es el preferido por muchos y muchas académicas italianas para referirse a la política que entre nosotros llamaríamos de integración escolar, pero que, en su caso, no se ha ido sustituyendo por el de inclusión educativa. Consideran que el significado del término en italiano refleja bien los principios educativos y los valores que en otros contextos se atribuyen al concepto de inclusión educativa y que, por ello, no debe cambiarse. Obviamente, también hay autores que abogan por lo contrario, esto es, por la necesidad de alinearse con la terminología internacional al uso («inclusive education»).

Una figura clave, en el ámbito de la salud, fue el psiquiatra italiano Franco Basaglia,⁴¹ quien denunció públicamente las condiciones deplorables e inhumanas de los manicomios, fundando, como acabamos de señalar, el movimiento de la Psiquiatría democrática. Su lucha para cambiar la manera de pensar sobre la salud mental —pensar en términos positivos de promoción de la *salud*, y no en términos negativos de simple afrontamiento de la enfermedad, en este caso la locura— dio lugar, más adelante, a la Ley 180/1978, también conocida como «Ley Basaglia». Esta ley fue el primer texto legal a nivel mundial que estableció derechos para las personas con trastornos mentales y que prohibía el internamiento de las personas en contra de su voluntad. La «Ley Basaglia» estipuló el cierre paulatino, pero sostenido, de los hospitales psiquiátricos y prohibió la construcción de nuevos establecimientos de este tipo.

A la fundamentación de la «*integrazione scolastica*» también contribuyeron los estudios pioneros, a principios del siglo XX, de María Montessori y Giuseppe Montesano, entre otros. Estos estudios demostraron que niños y niñas con diversos trastornos o *discapacidades* eran potencialmente *educables*, abriendo la puerta a su escolarización, aunque esta fuera inicialmente en instituciones especializadas.

Antes de adentrarnos en el proceso seguido en Italia para proceder al cierre de la mayoría de sus CEE en el marco del desarrollo de su política de IS, conviene hacer algunos apuntes sobre ciertos elementos de su sistema educativo con el fin de contextualizar apropiadamente dichos análisis. Para ello nos apoyaremos, fundamentalmente, en el trabajo de Giangreco y Doyle (2012).

Enseñanza básica y obligatoria

La enseñanza obligatoria en Italia está organizada en tres etapas:

| Edad | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 19 |
|--------|------------------------|---|---|---|----|---------------------|----|----|----|----------------------|----|
| Etapas | <i>Scuola primaria</i> | | | | | <i>Secondaria I</i> | | | | <i>Secondaria II</i> | |

La educación básica y obligatoria en Italia comprende de los 6 hasta los 16 años. Si los estudiantes dejan la escuela a los 16, sin haberse graduado, pueden elegir trabajar. En tales casos, los empleadores están obligados, por ley, a proporcionar un plan («*path*») formativo profesional de dos años con el fin de contribuir a su desarrollo vocacional.

La «*Scuola Secundaria II*» —con una duración aproximada de 5 años, de los 15 a los 19—, se estructura en tres líneas diferenciadas; (a) profesional, (b) técnica y (c) *Liceo*, que puede ser clásico, musical, científico, lingüístico o humanístico.

Todos —o casi todos— los estudiantes con *discapacidad* que han cursado educación primaria y la «*Scuola Secundaria I*», continúan con la «*Scuola Secundaria II*», también aquellos con *discapacidad* intelectual o trastornos del desarrollo más complejos. Estos alumnos y alumnas suelen cursar, junto con otros compañeros, la modalidad de «*Scuola Secundaria II*» denominada «*corsi di qualificazione professionale regionali*» (cursos regionales de cualificación profesional). Estos cursos, con una duración total de entre uno y tres años, preparan al alumnado para realizar actividades laborales en el

⁴¹ https://es.wikipedia.org/wiki/Franco_Basaglia

sector mecánico, agrícola, eléctrico, gráfico, textil, etc. En ellos se cuida especialmente que el alumnado tenga contacto con el mundo empresarial —a través de prácticas—. Al finalizar la formación, en función de los objetivos alcanzados, el alumnado obtiene un reconocimiento de su cualificación profesional o, en su lugar, un certificado de asistencia.

Los estudiantes en secundaria tienen un horario semanal de 30 horas. En este sentido, es significativo mostrar que la legislación establece un mínimo de horas por semana para todos los estudiantes, pero las familias de estos pueden decidir si su hijo o hija asiste al centro el mínimo de horas establecido, o más horas (24, 27, 30 o 40 horas a la semana), y si esas horas se reparten de lunes a viernes o de lunes a sábado —lo que significa que algunos alumnos y alumnas van al centro cinco días y otros seis—. Con frecuencia, hay muchas opciones de horarios en un mismo centro. Es en estos aspectos en los que los centros y los distritos educativos y provincias en los que se encuentran tienen el control.

Un porcentaje moderado de estudiantes de secundaria (II), que tienen necesidades de apoyo extensas y generalizadas, suelen estar menos de las 30 horas establecidas. Estos pueden estar un día a la semana a tiempo completo y parcialmente otros días —por ejemplo, 2 horas— en los servicios o centros externos que proporcionan apoyo solo a los estudiantes con *discapacidad*.

Evaluación y acreditación

El sistema italiano, como el español, contempla dos tipos de acreditación al terminar los estudios de la «Scuola Secundaria II»: un certificado de escolarización que deja constancia del tiempo escolarizado, pero que no acredita para estudios posteriores, o un diploma de graduado en secundaria, que sí habilita para cursar estudios superiores.

Desde 1995 el art. 15 de la Orden Ministerial n.º 80, diferencia la evaluación de los estudiantes con *discapacidad* de tipo sensorial o físico, de la de los de tipo cognitivo/intelectual. Mientras que los primeros son evaluados con los mismos criterios/estándares que el resto del alumnado —con las adaptaciones de acceso que pudieran necesitar—, los segundos son evaluados conforme a los criterios /estándares establecidos en su plan educativo individualizado (PEI). Entendemos que se trata, por ello, de un esquema semejante a lo que se realiza en España y que se visualiza mediante un asterisco (*) que aparece en las calificaciones adaptadas de los estudiantes considerados con NEE

Transición a la vida adulta y activa

Para la orientación profesional, en Italia, distinguen dos tipos de alumnado. El primero incluye a aquellos estudiantes con *discapacidad* que, con las adaptaciones de acceso adecuadas, pueden alcanzar los mismos objetivos que el resto de sus compañeros y compañeras. El segundo, incluye al alumnado con *discapacidad* intelectual, autismo, trastornos de la personalidad u otras *discapacidades* que limitan en gran medida que el alumno u alumna alcance los mismos objetivos que los demás (Vianello, 1999).

Al finalizar la «Scuola Secundaria II», para el alumnado incluido en el segundo tipo, se considera que los estudios superiores son demasiado exigentes. En este sentido, los

expertos consultados señalan que es positivo disponer de un gran número de alternativas que responda a los distintos niveles de capacidad, posibilidades, motivaciones y necesidades del alumnado —si bien opinan, también, que el problema actual es que no hay suficientes recursos para ofrecer a todo el alumnado con *discapacidad* la alternativa que para él o ella sería más deseable— (Vianello, 1999).

Una de estas alternativas son las «cooperative sociali» (cooperativas sociales). Estas cooperativas surgieron como oposición a otras opciones más institucionalizadoras/segregadoras («centri occupazionali» y «laboratorio protetto»). Tal y como se concibieron, estas cooperativas deberían constituir entornos laborales inclusivos. Sin embargo, en la práctica, hay una gran variabilidad entre los servicios y características de las «cooperative sociali». Las cooperativas se denominan «integrate» (integradas) cuando acogen a un número similar de alumnado con y sin *discapacidad*. Además, mientras que unas se limitan a ofrecer servicios educativos y asistenciales, otras tienen aspiraciones más deseables: preparar para la inclusión en el mundo laboral (Vianello, 1999).

Disponen también de los «laboratorio protetto» (talleres protegidos). Son centros, en su mayoría gestionados por instituciones privadas, que atienden exclusivamente a alumnado con *discapacidad*. En ellos se prepara a los estudiantes para puestos laborales muy específicos.

Por último, disponen de «centri occupazionali» (centros ocupacionales). Estos centros se diferencian de los «laboratorio protetto» en que acogen a estudiantes con *discapacidades* que requieren apoyos generalizados y extensos. En ocasiones, a falta de la disponibilidad de otros recursos, también reciben a personas que podrían estar mejor en talleres protegidos o en cooperativas sociales. En estos centros el objetivo principal no es facilitar la inserción laboral, sino implicar al alumnado en actividades que fomenten la salud —o prevenir un deterioro de su situación—.

Todo ello nos habla de una estructura para la inserción laboral de las personas en situación de *discapacidad* muy semejante a la que existe en España.⁴²

Por otro lado, los incentivos dirigidos a las empresas con el fin de facilitar la inclusión de las personas con *discapacidad* en el mundo laboral se organizan de diferente manera en las distintas regiones italianas. En cualquier caso, la Ley 68 de 1999 describe el marco regulatorio dentro del cual se debe realizar su integración laboral. A continuación, recogemos algunos de los extractos más significativos de esta disposición:

- Las empresas con 15-35 empleados tienen la obligación de contratar a una persona con *discapacidad*.
- Las empresas con 36-50 empleados, están obligadas a contratar a dos trabajadores con *discapacidad*.
- Las empresas con más de 50 empleados tienen la obligación de contar, entre su plantilla, con un 7 % de personas con *discapacidad*.
- Habrá una sanción administrativa para las empresas que no respeten sus obligaciones de empleo.

Conviene destacar que la inclusión en el mundo laboral del alumnado con *discapacidad* sigue siendo un reto en Italia, sobre todo, cuando la tasa de desempleo juvenil del alumnado en general es desmesurada (31,4 % en abril de 2019) (Vianello, 1999).

⁴² <https://aspadex.org/centro-ocupacional-centro-especial-empleo-empleo-con-apoyo/>

Otros aspectos organizativos

- Aunque muchos estudiantes se escolarizan en los centros cercanos a su domicilio, las familias tienen la opción de escolarizarlos en otros centros públicos de su elección.
- Desde el punto de vista legislativo, las leyes de educación tienen un carácter estatal y son de aplicación en todas las regiones y provincias.
- En Italia, como en España, el profesorado de los centros públicos es funcionario y el sistema de provisión de plazas a los centros parece seguir un esquema similar a nuestros *concursos de traslados*, en su caso con carácter provincial, si bien pueden solicitar inscribirse en sucesivos años en listas provinciales distintas. En Italia, como en España, este sistema dificulta tener plantillas educativas estables y poder implementar proyectos educativos a medio y largo plazo, dada la alta movilidad del profesorado.
- Por otra parte, en relación con el profesorado de apoyo («*insegnanti di sostegno*»), se suele producir una casuística singular que afecta tanto a su función como a su estabilidad. Por un lado, suele haber más plazas disponibles para este tipo de profesorado que no para el «*profesorado ordinario*» (sic), lo que incentiva su mayor movilidad. Por otro, es una vía rápida para alcanzar la plaza en la localidad deseada y con ella una mayor estabilidad profesional, pues después de ejercer durante 5 años como «*insegnanti di sostegno*», estos tienen preferencia en los concursos de traslado para ser profesorado ordinario.
- Todos los docentes de un centro escolar, independientemente de su rol o función —profesor tutor o profesorado de apoyo («*insegnanti di sostegno*»)—, tienen exactamente el mismo número de horas de docencia con estudiantes —22 horas semanales en primaria y 18 horas semanales en secundaria—.

Distribución de recursos

A los efectos que nos ocupa, las provincias reciben del Estado el monto global de las asignaciones presupuestarias correspondientes al número de alumnos y alumnas consideradas con *discapacidad*, para la provisión de los recursos personales y materiales o de accesibilidad necesarios. Con estos fondos y con los propios las regiones distribuyen con autonomía los recursos según la situación diferencial de cada realidad educativa.

Escolarización del alumnado con discapacidad

Dada la política de *IS* que existe en Italia, la escolarización de —casi— todo el alumnado considerado con *discapacidad* se produce en centros ordinarios, por lo que no hay procesos con vistas a determinar su modalidad de escolarización —segregada u ordinaria—, dado que no existe dicha dualidad.

Por otra parte, el reconocimiento de la condición de estudiante con *discapacidad*, no se realiza en el sistema educativo, sino en el marco del sistema nacional de salud. Esta evaluación se basa en la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), promovida por la Organización Mundial de la Salud (2001). Son los profesionales del ámbito de la salud quienes determinan si un alumno o alumna tiene, o no, *discapacidad* y los que ofrecen un diagnóstico funcional de dicho alumnado y su condición. Por otra parte, se coordinan con los centros educativos

a los efectos de planificación y seguimiento de los «piano educativo individuale» (planes educativos individuales), donde se recogen las necesidades educativas de este alumnado, se establece la planificación general de la acción educativa que debe seguirse con carácter anual y se fijan los apoyos que va a necesitar.

Los servicios especializados de apoyo, tales como fisioterapia, terapia ocupacional, logopedia o similares, *no* son parte de los servicios que proporcionan las escuelas, sino que son ofrecidos por *proveedores o agencias externas*. Habitualmente, estos son proporcionados a los estudiantes que los precisan después de las horas de clase. En una pequeña proporción de casos, según señalan Giangreco y Doyle (2012), la ley italiana permite —para los estudiantes con necesidades de apoyo más generalizadas y extensas («severe learning difficulties») —, que tales apoyos terapéuticos especializados se proporcionen durante el horario escolar —por ejemplo, a primera hora del horario—, pero fuera del centro educativo. Todo apunta a que el grado de coordinación y colaboración entre los centros escolares y estas agencias o servicios especializados varía notablemente de un lugar a otro del país.

4.2. Los períodos de la «integrazione scolastica» en Italia

En Italia, en la actualidad, existe un número residual de CEE. La inmensa mayoría del alumnado (el 99 % aproximadamente) considerado con necesidades educativas especiales («bisogni educativi speciali, BES»), que incluye al alumnado considerado con *discapacidad*, pero también a otros que tienen dificultades de aprendizaje específicas, está escolarizado en centros ordinarios de educación primaria y secundaria. Al igual que en Newham y New Brunswick, no estaríamos hablando de un proceso de transformación de estos centros educativos especiales en *centros de recursos*, sino de cierre de los mismos. Los que quedan, salvo mínimas excepciones, no escolarizan a alumnado con *discapacidad*, sino que, sobre todo, son proveedores de servicios especializados de apoyo rehabilitador/terapéutico.

En Italia, las decisiones que llevaron al cierre de las escuelas especiales se apoyaron en argumentos y razonamientos contruidos sobre los aspectos éticos, políticos, sociales y legales, por encima de los de carácter pedagógico, psicológico o educativo (Soresi et al., 2013). También se produjeron en un contexto histórico irreplicable en relación con la existencia de fuertes valores sociales en favor de la igualdad (Canevaro & de Anna, 2010).

Las fuentes consultadas coinciden en señalar que «primero fue *una cuestión de derechos humanos*, pero también influyó la presión de las familias y las asociaciones de personas con *discapacidad*». Esa consideración de un asunto de derechos humanos tenía su fundamento en la Constitución italiana, en particular, en el art. 34, anteriormente apuntado: «La escuela está abierta a todos». Además, subrayan que «la reivindicación de las familias y asociaciones no era tanto en la necesidad de incluir a los alumnos y alumnas con *discapacidad* en escuelas ordinarias, sino en las de su propio vecindario».

Es en el marco del contexto social, político y cultural reseñado en el punto primero de este caso, donde se fragua la primera e importante pieza del proceso de «integrazione scolastica»: la *Ley 118 de 1971*. Esta ley inicia un primer *período radical* dentro de este proceso que ha sido conocido tradicionalmente como «inserimento selvaggio» (inserción salvaje). Esta expresión hace referencia a que entre 1971 y 1977 el porcentaje de estudiantes con *discapacidades* asignados a clases de educación general aumen-

tó desde estimaciones en el rango del 20-30 % a más del 90 %. Esto generó grandes desafíos y dificultades a las escuelas ordinarias, porque el cambio en la *ubicación* de los alumnos y alumnas con mayores dificultades no se acompañó de ningún tipo de políticas de apoyo, planes de transición o formación del profesorado.

Ahora bien, conviene destacar que esta ley no obligaba a la «*integrazione*» del alumnado con NEE en los centros ordinarios, más bien abría la posibilidad para que las familias tomaran la decisión más conveniente.⁴³ Pues bien, a pesar de las difíciles condiciones para una verdadera integración, como se ha señalado, las familias optaron mayoritariamente por una escolarización integrada.

Todo esto nos habla de la existencia de una sociedad y unas familias realmente convencidas; en definitiva, de un contexto social muy singular y, seguramente, irrepetible hoy en día. Esas familias fueron, sin lugar a duda, «muy valientes», pero, sobre todo, el hecho apunta a que tenían la fuerte convicción ética de que esa opción integradora era la mejor para sus hijos e hijas. El que no fuera una decisión impuesta también contribuyó a que las familias se sintieran responsables del proceso y dispuestas a asumir las dificultades y consensuar opciones o soluciones para abordar las barreras existentes.

Especial interés y relevancia, por su influencia en el resto de las políticas educativas y en la concepción de la sociedad en general, tuvo en ese período la publicación del *Documento Falcucci* (1975), un informe elaborado por encargo del Ministerio de Educación de aquella época en base a un estudio sobre la situación del alumnado con *discapacidad*. Este informe constituye, algo así, como la carta magna de la integración de los estudiantes con *discapacidad* en Italia y contiene los principios inspiradores de la Ley 517/1977 y de la Ley 104/1992, así como los fundamentos de lo que hoy estaríamos llamando una *escuela inclusiva*. Véanse algunos;

- a) el reconocimiento del estatus de «persona» al niño *discapacitado* y de tener que ser «el protagonista de su propia vida»
- b) la convicción de que en ellos hay potencialidades cognitivas y relacionales que a menudo están bloqueadas por los esquemas y por las demandas de la cultura actual, lo que viene a recordar el carácter de construcción social que tiene la *discapacidad*
- c) la convicción de que alentar el desarrollo de este potencial, de cada niño y cada joven, es una tarea de la que la escuela es responsable

Este documento, además de por su contenido, tuvo una gran relevancia a nivel político, pues Franca Falcucci⁴⁴ —que más tarde sería ministra de Educación—, era en ese momento un miembro destacado de la *Democracia Cristiana*; el partido político que tenía entonces la Jefatura del Gobierno. El hecho de que el apoyo *a la integración* viniera de una demócrata cristiana, cuando una parte importante de las escuelas de educación especial estaba dirigida por instituciones religiosas, fue una circunstancia tremendamente favorecedora del cambio. En todo caso, todo apunta a que la política de integración fue una iniciativa globalmente aceptada, que se asocia más con un movimiento

⁴³ Sección 18 (j): «La educación obligatoria debe tener lugar en escuelas regulares, en escuelas públicas, excepto en aquellos casos en los que el sujeto sufre una deficiencia intelectual grave o discapacidades físicas, tan grandes como para impedir o dificultar los procesos de aprendizaje en el aula regular».

⁴⁴ https://es.wikipedia.org/wiki/Franca_Falcucci

transversal progresivo en la sociedad del momento que con un partido político en particular.

Algunos estudiosos han argumentado que este período de *inserción salvaje* fue necesario —«traumático pero muy útil»—. Aluden a que, si hubieran retrasado la implementación hasta que los planes y servicios, el profesorado y en general los centros ordinarios estuvieran preparados, la integración de todos los alumnos y alumnas con *discapacidad* escolarizados en los CEE no hubiera ocurrido nunca. Además, sugieren que la *inserción salvaje* obligó al personal de las escuelas a descubrir por sí mismos cómo resolver los nuevos desafíos que tuvieron que enfrentar y así a crear las condiciones necesarias para el progreso posterior.

Este período desafiante estimuló la profesionalidad de los docentes y, con ello, la innovación y mejora de los centros escolares desde el punto de vista de su capacidad para atender a la diversidad de su alumnado. De esta manera se generaron experiencias e ideas que, finalmente, se concretaron en una nueva ley que, ahora sí, tenía un marco claro y establecía los apoyos y medidas necesarias para continuar con el proceso con mayor calidad: la Ley 517 de 1977. Con esta ley, las escuelas y aulas especiales fueron cerradas definitivamente.

Aunque visto con perspectiva histórica, dicho período de *inserción salvaje* fuera a la larga útil, no debe interpretarse, a juicio de las fuentes consultadas, que sea el camino recomendable para quienes, ahora, quisieran seguir un proceso semejante. A este respecto, nos advirtieron que, por ejemplo, los profesionales de apoyo son un recurso imprescindible en esta dinámica de transformación y que, también en su caso, hubiera sido muy positivo contar con ellos desde el principio.

4.3. Estrategia y planificación

Desde el punto de vista de la estrategia seguida, cabe valorarla como un proceso que, en sus inicios, empezó de abajo arriba. Es decir, el movimiento estuvo motivado por las protestas y expectativas sociales, toda vez que la población en su conjunto parecía sentir fuertemente la necesidad de llevar a cabo este proceso hacia la plena inclusión; presión que llevó a que *los políticos* tomaran medidas legislativas.

Pasado ese primer período, la «*integrazione scolastica*» se ha desarrollado en Italia como un proceso cíclico de abajo-arriba y de arriba-abajo. Es decir, las demandas y necesidades sentidas por la sociedad derivaron en leyes (la de 1977 y la de 1992) que, a su vez, promovieron cambios. Estos cambios llevaron a la emergencia de nuevas necesidades que, de nuevo, terminaron en medidas legislativas. Estamos, en definitiva, frente a un proceso interactivo con vías de comunicación en ambos sentidos.

Todo apunta a que la cultura psicológica, psiquiátrica, pedagógica y sociológica del momento hicieron que el proceso de «*integrazione scolastica*» se iniciara y sostuviera sin un fuerte movimiento en contra o, en todo caso, sin que las voces en contra —sobre todo de los sostenedores de CEE—, fueran significativas o sus razones de fondo defendibles —intereses económicos—. Podría decirse que —casi— todos estaban de acuerdo en el objetivo y simplemente tuvieron que remar hacia él.

A la vista de la documentación disponible, cabe señalar que el proceso de planificación fue en un principio inexistente, o muy limitado. De hecho, el nombre que, como hemos señalado, se le ha dado al período comprendido entre 1971 y 1977, *inserción salvaje*, refleja el escaso nivel de planificación de la iniciativa. Las medidas para

apoyar la «integrazione» llegaron más tarde, con la ley 517, en 1977 y con otras medidas normativas de menor rango que se formularon a raíz de la experiencia acumulada y las necesidades sentidas por los centros y profesionales.

En opinión de Vianello, Lanfranchi y Onger, se trató de un proceso caracterizado por la flexibilidad, de manera que no planificar o planificar muy poco al comienzo, permitió un mayor ajuste a las necesidades que se iban sintiendo en cada momento del proceso. Señalan que la «integrazione» fue, y es, un proceso que se alimentó, y se alimenta hoy, gracias a la lectura de la práctica cotidiana en los centros, que pone en evidencia los puntos débiles y las fortalezas de las medidas que se van tomando.

En todo caso, la legislación ha dado tanto margen a las escuelas que no parece que se pueda decir que hubiera una única estrategia para todas ellas. Nuestros informantes señalan que la obligación de todas las escuelas es/era ofrecer una intervención efectiva, pero que no todas han abordado los problemas relacionados con la integración de la misma manera.

Desde un punto de vista de la estrategia de comunicación de la medida de cierre de los CEE, todo señala que la población estaba mentalmente preparada y convencida para ello. Con lo cual, los Gobiernos de turno parece que se limitaron a escuchar y formular leyes que dieran respuesta a las demandas y necesidades sentidas por la sociedad. En este sentido, los Gobiernos implicados no debieron tener un especial cuidado sobre cómo comunicar sus decisiones, pues todos entendían ya que el cambio propuesto tenía que ver con una cuestión de *derechos humanos*.

Desde otro punto de vista, puede decirse también que el proceso de integración seguido promovió una estrategia muy participativa y colaborativa, lo que condujo, entre otras actuaciones, al establecimiento de diferentes redes de colaboración interprofesional e interinstitucional —escuelas, servicios sociales, servicios de salud, universidades...—, que contribuyeron a la fortaleza del proceso —por ejemplo, a través de la elaboración y seguimiento de los llamados Planes Educativos Individualizados (PIE), en los que se implican el servicio de salud y los centros escolares—. Estas redes —unas veces formales y otras más naturales—, más allá de apoyar el proceso, han cumplido una función de observación y seguimiento del mismo para su mejora.

Que casi cincuenta años después la *integración* no haya sido cuestionada en Italia —con lo que conlleva de escolarización del alumnado con necesidades de apoyo más extensas o complejas en centros ordinarios—, parece indicarnos claramente que, al margen de aciertos o desaciertos en su planificación y desarrollo, no ha sido una iniciativa pasajera. Aun así, como apuntaremos más adelante, todavía requiere de nuevos e importantes avances en términos de calidad para su profundización.

4.4. La «integrazione scolastica»: ¿«full inclusion»?

Durante muchos años, Italia ha informado que casi el 99 % de los estudiantes con necesidades educativas especiales se educa en clases de educación general con el apoyo de los «insegnante di sostegno» (profesores de apoyo). Las fuentes consultadas señalan que, aproximadamente el 1 o 2 % de los estudiantes que no están integrados en los centros ordinarios son, principalmente, estudiantes sordos, ciegos o con necesidades de apoyo muy extensas y generalizadas, asociadas a múltiples déficits cognitivos, sensoriales y físicos. En todo caso, las familias parecen tener la última palabra respecto a la modalidad de escolarización que desean para sus hijos o hijas con *discapacidad*.

En las escuelas italianas no cuentan con nada parecido a nuestras aulas de apoyo para la escolarización de alumnado con Trastornos del Espectro Autista (TEA) en centros preferentes, ni parece que existan, *de modo oficial*, aulas especiales en los centros ordinarios. Resaltamos de *modo oficial*, porque algunos investigadores (Anastasiou, Kaufman y Di Nuovo, 2015), han señalado que *sí existen como práctica al uso* en, al menos, algunos centros, un dato que suscita de nuevo la discusión sobre la calidad del proceso de integración/inclusión.

La presencia de las pocas escuelas especiales existentes está vinculada, en la mayor parte de los casos, a la existencia de *fundaciones* que, tradicionalmente, desempeñaron un papel en la atención de alumnos y alumnas que, en su momento, no podían atenderse desde las escuelas ordinarias del estado. Son fundaciones que también tienen un considerable patrimonio de bienes inmuebles. Entendemos que, de estas escuelas, algunas mantienen sus funciones educativas —acogiendo a ese 1/2 % del alumnado con *discapacidad* que no es educado en los centros ordinarios— y otras realizan, sobre todo, funciones más relacionadas con la rehabilitación —atendiendo al alumnado con *discapacidad* todo el tiempo que no está en las aulas ordinarias—.

Sea como fuere, este hecho no es de menor consideración, pues sirve para plantear con toda crudeza la cuestión de si el derecho a una educación inclusiva puede tener límites en función de según qué circunstancias y/o características personales de determinados alumnos o alumnas —en función del grado, del tipo e intensidad de los apoyos requeridos—. Estos casos, que podríamos llamar «extremos», lo que hacen es reflejar *la* frontera de nuestras convicciones más profundas, que tienen que ver con la igual dignidad y derechos de todas las personas, independientemente de las ayudas que algunas necesiten para su máximo desarrollo. Se trata de un asunto muy dilemático y complejo que, por ello mismo, no tiene una respuesta simple, ni debe tenerla apoyada solamente en las convicciones. También hay que recordar que los derechos no son absolutos y que pueden tener límites, por ejemplo, cuando interfieren con otros derechos o a tenor de las consecuencias no positivas, para la propia persona o para otras, derivadas de su estricta aplicación.

Estas estadísticas también deben servirnos para preguntarnos por lo que ocurre con el tiempo que ese 98 % de los estudiantes italianos con *discapacidad certificada* —aproximadamente el 2 % de la población en edad escolar—, pasa en los centros y en las clases ordinarias. La primera cuestión es saber *qué porcentaje de la jornada* escolar pasan juntos el alumnado con y sin necesidades educativas especiales. A este respecto es importante resaltar, tantas veces como sea necesario, que para el alumnado con NEE, estar juntos, acceder o estar presente allí donde otros estudiantes sin NEE están y aprenden —aulas, espacios de descanso, comedor, o espacios deportivos, así como en las actividades complementarias y extraescolares—, es una condición necesaria, aunque no suficiente para empezar a construir una auténtica experiencia educativa inclusiva. Es obvio también que en esa jornada escolar también tiene que entrar el tiempo que algunos estudiantes con *discapacidad* necesiten —seguramente fuera de los espacios comunes—, solos o con otros semejantes, para recibir apoyos especializados/terapéuticos —fisioterapia, logopedia, estimulación cognitiva, etc.—.

Lo cierto es que en países como EE. UU., ese porcentaje de *tiempo compartido* es el que se está utilizando como un indicador objetivable de la calidad del proceso de inclusión. En este sentido se habla de «full inclusión» cuando ese tiempo compartido es, al menos, de un 80 % de la jornada escolar (Giangreco, Doyle y Suter, 2012). En el caso que nos ocupa, algunas investigaciones (Canevaro, D'Alonzo, Ianes y Caldin, 2011,

citado en Giangreco y Doyle, 2012), han comenzado a aclarar que *solo* alrededor de un 80 % del alumnado con NEE —respecto al 99/98 % que están integrados—, pasa la mayor parte de su día en las aulas de educación general. Estos datos se basan en una muestra de 3200 maestros y se recogieron a partir de autoinformes.

4.5. Apoyos, recursos y algunas medidas de desarrollo curricular

La preparación de las escuelas no se hizo antes de *trasladar* al alumnado de los centros de educación especial a los centros ordinarios, sino una vez que los alumnos y las alumnas ya estaban ahí. Algunas medidas de apoyo que se han ido tomando para preparar las escuelas ordinarias y el sistema educativo en su conjunto han sido las siguientes:

a. «Insegnante di sostegno» y otros apoyos

- El o la «insegnante di sostegno» es un *maestro o maestra de apoyo especializado* que se asigna para apoyar una o más aulas de educación ordinaria donde los estudiantes con *discapacidades certificadas*⁴⁵ están presentes. Tras la fase inicial de la *inserción salvaje* —a partir de 1977, porque en los años anteriores no se tomó ninguna medida en términos de recursos humanos para apoyar a los centros—, se establecieron cursos de especialización para estos, entonces, nuevos «insegnante di sostegno», que darían la bienvenida a los estudiantes con *discapacidades*. Hoy en día, la formación de este profesorado es la misma que la del resto del profesorado —graduado—, a la que se añade un período de formación extra.
- Por diseño, la intención es que el «insegnante di sostegno» sea un apoyo para toda el aula donde hay algún estudiante con *discapacidad* y, en un sentido más amplio, para toda la escuela, en lugar de ser asignado exclusivamente a un estudiante individual.
- Estos profesionales, como se señaló en el primer epígrafe de este caso, tienen asignados la misma cantidad de tiempo de instrucción que sus homólogos de educación general. El resto del tiempo de su horario laboral se dedica a la planificación, la preparación de recursos educativos, la colaboración con los miembros del equipo y otras tareas.
- Aunque su función principal es apoyar al maestro del aula en la enseñanza, así como cuidar especialmente de que se incluya al estudiante con *discapacidad*, también puede —suele— brindar apoyo a otros estudiantes, como aquellos considerados con necesidades educativas especiales (NEE/BES) sin «*discapacidad certificada*» (Giangreco y Doyle, 2012). D'Alessio (2008), denuncia que, en la realidad, frecuentemente los maestros y maestras generales se apoyan demasiado en los «insegnante di sostegno», desresponsabilizándose así del alumnado con *discapacidad*.

⁴⁵ Esta expresión de «estudiantes con discapacidades certificadas» es un tanto brusca e incómoda para nosotros, que, en todo caso, la usamos como recordatorio de que no todos los alumnos y alumnas considerados con NEE («Bisogni Educative Speciali», BES), tienen una *discapacidad* reconocida y «certificada» por el equipo de salud encargado de esa función. Por otra parte, la ratio para la dotación de estos «insegnanti di sostegno», al menos en sus inicios, está —o estaba— condicionada al número de estudiantes con discapacidad y no al de BES.

- El Gobierno central distribuye a cada provincia un «insegnante di sostegno» por cada 138 estudiantes (1/138). Con ello prevé que habrá un «insignante di sostegno» por cada dos alumnos con *discapacidad* (1/2), que es la media nacional. Estos «insignante di sostegno» son redistribuidos entre los centros de una provincia por la Oficina provincial. Para ello, la Oficina provincial tiene en cuenta tanto el tipo y grado de apoyo requerido por los estudiantes con *discapacidad* escolarizados en sus escuelas, como las necesidades generales de cada una de las escuelas —atendiendo a sus culturas, políticas, prácticas, condiciones arquitectónicas, nivel sociocultural de la población a la que atienden, etc.—.
- Vianello, Lanfranchi y Onger inciden en que estos profesionales han sido y son el principal punto de apoyo para la «integrazione scolastica» habiendo, aproximadamente, un «insegnante di sostegno» por cada siete profesores ordinarios.
- Tal vez sea significativo señalar que en Italia *no existe* la figura profesional de nuestros *orientadores/as*, entre otras razones porque, como se ha señalado, la evaluación para el reconocimiento de la *discapacidad* a los efectos educativos se realiza desde los centros de salud. En todo caso, nuestros informantes señalaron que, a tenor de nuestras explicaciones sobre sus funciones, sería una figura muy bienvenida en Italia, siempre que estuvieran especialmente centrados en las tareas de asesoramiento psicopedagógico. En este sentido, no parece, sin embargo, que ellos se cuestionen la necesidad de que la evaluación de carácter más diagnóstico siga realizándose fuera del sistema educativo.

b. «Educatore» (*educadores*):⁴⁶ se trata de un perfil profesional *no docente* cuyo papel consiste en brindar apoyo directo a un alumno o alumna con el objetivo de mejorar su autonomía personal —no solo trabajan en el ámbito escolar, sino que pueden acompañar al alumno o alumna después de la jornada en la escuela—.

- Es importante tener en cuenta, una vez más, que en Italia las decisiones políticas en materia de educación están centralizadas en el Estado y que, por ello, todas las regiones italianas cuentan con los mismos perfiles profesionales para apoyar la *integrazione scolastica*. La mayor diferencia en relación a los perfiles de apoyo tiene que ver con el número de *educadores*, pues mientras los «insegnante di sostegno» son contratados por el Estado, *los educadores* se contratan desde las distintas regiones italianas. Hay regiones que contratan a muchísimos educadores y otras que no.

c. *Coordinador docente de necesidades educativas especiales*: se trata de un profesor o profesora ordinario del centro que, además de dar clase, tiene asignada la tarea de coordinar las respuestas para el alumnado con mayores necesidades de apoyo. Las fuentes consultadas señalan que ha tenido un impacto positivo en el proceso de integración del alumnado con *discapacidad*.

d. La ley 104/1992 impulsó la creación de «Gruppi di lavoro per l'integrazione scolastica». Se trata de *equipos o redes de apoyo informal*, formados por una gran variedad de personas con diferentes niveles de responsabilidad —clase, escuela, administra-

⁴⁶ Entendemos que se trata de un perfil profesional semejante al *auxiliar educativo* en España. <http://auxiliareducativo.com/>

ción local, representantes del Ministerio de Instrucción Pública—, que se crearon para para trabajar colaborativamente en orden a mejorar la integración de los estudiantes con *discapacidad*, así como junto a otras instancias externas —agencias de salud, etc.— para alcanzar «accordi di programma». El funcionamiento y la vitalidad de estos grupos de apoyo es muy desigual entre las distintas provincias.

e. Reducción de la ratio, financiación y mejora de la accesibilidad

- La Ley 517/1977 estableció la medida de «no más de 20 alumnos/as en una clase que integre a un estudiante con *discapacidad*».
- Se movilizó más financiación para las escuelas que se basaba en: a) la propuesta de proyectos para mejorar el proceso de «integrazione», y b) en acuerdos entre la red local de organizaciones de apoyo, algunas ONG y otras escuelas.
- Se pusieron en marcha planes para la mejora de la accesibilidad de edificios, aulas y servicios educativos, con el objetivo de eliminar las barreras arquitectónicas existentes.

f. Algunas medidas de desarrollo profesional e institucional

- Aunque para comenzar el proceso se dieron fondos a las escuelas con el fin de que organizaran cursos de capacitación para los docentes de clase ordinarias, lo cierto es que las fuentes consultadas señalan una mejora significativa de *la formación inicial* del nuevo profesorado —tanto ordinario como de apoyo—, que ha pasado a depender de la universidad.
- Además, se han creado centros territoriales para la integración (CTI) que brindan asesoramiento y capacitación a escuelas y profesores individuales sobre temas vinculados al desarrollo de políticas y prácticas inclusivas. Se trata de centros locales que atienden a áreas amplias. Están constituidos sobre todo por «insegnante di sostegno» que se dedican exclusivamente a esta labor, sin horas de enseñanza directa con el alumnado.
- También los centros tecnológicos de apoyo territorial provincial (CTS, por sus siglas en inglés). Al igual que los CTI, ofrecen capacitación y brindan asesoramiento a las escuelas, pero en este caso, en relación a la compra y uso de tecnologías específicas —para la comunicación, la movilidad o la vida independiente— para el alumnado que las necesita.

g. Medidas de desarrollo curricular

- No apreciamos que se hayan tomado medidas curriculares singulares para el alumnado con NEE/BES, sino que parece que, al igual que en España, *el currículum de estos alumnos y alumnas es más bien paralelo al ordinario*.
- En todo caso, para asegurar que se atiende a sus necesidades educativas, el alumnado con *certificado de discapacidad* debe tener un «piano educativo individualizzato» («plan educativo individualizado», PEI).⁴⁷ Según entendemos, el PEI es un documento que contiene todas las actividades educativas y didácticas planificadas por el «Gruppo di lavoro per l'handicap operativo», compuesto por profesionales devotos a diferentes servicios —p. ej., servicios sociales, profesorado, etc.—, en colaboración con la familia. Este plan, que en realidad es un compromiso de co-

⁴⁷ <https://www.superabile.it/cs/superabile/istruzione/scuola/piani-educativi/piano-educativo-individualizzato-pei.html>

laboración de los agentes educativos implicados, se revisa y actualiza en cada curso escolar. El PEI cuida especialmente la *transición a la vida adulta* a través de prácticas, que se activan al final del primer nivel de la escuela de educación secundaria, específicamente orientadas a ayudar al alumno/a en la decisión acerca de la vía académica o de formación profesional que mejor se ajuste a su potencial e intereses.

b. Además de las medidas comentadas, que se fueron tomando a lo largo del tiempo, hubo diversas iniciativas organizadas de manera independiente por muchas escuelas, que sirvieron de estímulo y ejemplo para otras. Un punto de referencia a lo largo de los años ha sido la *Coordinación Nacional de Maestros Especializados* (CNIS),⁴⁸ una asociación no gubernamental que se creó en 1983. Desde entonces, han elaborado y publicado múltiples recursos, organizado seminarios y cursos de formación, e implementado otras muchas actividades destinadas a apoyar al profesorado y a los centros para dar una mejor respuesta educativa a todo el alumnado.

4.6. Seguimiento, evaluación y *resultados* del proceso

En el año 2005 se estableció la Oficina Nacional de Registro Estudiantil⁴⁹ —un observatorio nacional—, que empezó a funcionar en 2010. Se trata de una plataforma en la que los centros educativos incorporan datos relativos a sus alumnos y alumnas. Sirve para evaluar el sistema escolar desde el Ministerio y tomar decisiones a nivel político. Cada institución educativa tiene acceso únicamente a la información relativa a sus estudiantes. En esta *Oficina* trabajan expertos que a partir de los datos realizan ciertas estadísticas sobre diferentes aspectos relativos al desarrollo de la integración escolar.⁵⁰

Por su parte, la Fundación Agnelli⁵¹ es un instituto de investigación independiente, sin fines de lucro, que trabaja en el ámbito de las ciencias sociales. Desde 2008, la Fundación ha concentrado sus actividades y recursos en la educación —escuela, universidad, aprendizaje a lo largo de toda la vida—, como factor decisivo para el progreso económico y la innovación, para la cohesión social y para la mejora de los individuos.

Esta fundación se preocupa por la mejora de la educación pública y estudia sus tres dimensiones fundamentales: equidad —en términos del derecho de todos a la educación—; efectividad —en términos de calidad de aprendizaje—; y *eficiencia* —en términos de mejor uso de los recursos—. Se propone contribuir a la renovación de la enseñanza a través de proyectos experimentales en los que se involucra a las escuelas, estudiantes y maestros. Además, dialoga con las familias proporcionando información para apoyar sus elecciones educativas. Finalmente, promueve una relación más estrecha entre el mundo de la educación y el trabajo.

Obviamente, la temática de la «integración scolastica» ha sido el foco de interés y atención de un nutrido grupo de investigadores e investigadoras universitarios. Excede

⁴⁸ <http://www.cnis.it/>

⁴⁹ <https://www.miur.gov.it/web/guest/anagrafe-nazionale-studenti>

⁵⁰ <https://www.miur.gov.it/web/guest/sostegno-alla-disabilita>

⁵¹ <https://www.fondazioneagnelli.it/2014/03/01/rapporto-sulla-scuola/>

a las posibilidades y a las finalidades de este informe, dar cuenta del trabajo de todos ellos, buena parte del cual, tiene un foco o propósito de análisis y evaluación de tan importante política educativa en Italia. En todo caso, no está de más dejar apuntado que hablamos de una investigación muy difícil, pues la multiplicidad de variables intervinientes en cualquier proceso educativo hace muy complejo, por no decir casi imposible, el diseño de estudios rigurosos y representativos que pudieran arrojar resultados comparativos concluyentes.

Sin ánimo de ser exhaustivos, además de las referencias ya realizadas a lo largo de este informe, podría destacarse el libro editado por Vianello y Di Nuovo (2015), con el título *Quale scuola inclusiva in Italia?*⁵² En él se denuncia que no ha habido una verificación científica sobre la validez de la iniciativa italiana y se presenta algunas de las investigaciones más significativas realizadas al respecto. Sin pretender hacer un desarrollo amplio, exponemos algunas de las aportaciones expuestas a lo largo de sus diferentes capítulos, que recogen opiniones de maestros/as, compañeros/as de clase y familias sobre la integración/inclusión y que, de alguna manera, nos informan sobre el impacto, los resultados y el valor de esta política:

- La gran mayoría de participantes expresaron opiniones muy favorables con respecto a la inclusión en las escuelas y aulas ordinarias de los estudiantes con *discapacidad*.
- Respecto a los efectos que tiene la inclusión en comparación con la segregación en escuelas de educación especial, los datos muestran que la primera mejora el rendimiento escolar, el desarrollo y la aceptación social de los alumnos y alumnas con *discapacidad*. Esta situación es preferida tanto por las personas con *discapacidad* como por los estudiantes sin *discapacidad*.
- *De paso*, en el libro se recogen también algunas investigaciones que permiten destacar las características ideales de una clase inclusiva, entre ellas:
 - Una actitud de bienvenida de los maestros y maestras.
 - La presencia de profesionales de apoyo.
 - El desarrollo de metodologías flexibles, participativas y activas.
 - Planificar un tipo de evaluación que evalúe el progreso de todos los alumnos y alumnas.
 - Hablar de necesidades de apoyo educativo y no de etiquetas diagnósticas.
 - El profesorado de apoyo *no* debe ser el responsable único del alumnado con *discapacidad*. El profesorado ordinario debe contar con su apoyo y sentirse responsable de todos sus alumnos y alumnas.
 - No es suficiente con intervenir en el colegio. Las familias deben contar con el apoyo de los profesionales externos y las intervenciones deben estar coordinadas.
 - Es necesario adoptar una perspectiva que involucre a las familias y que tenga en cuenta el futuro del alumnado tras la educación escolar.
- Como era de esperar, la investigación también da cuenta de la existencia de elementos críticos o barreras que, en Italia, obstaculizan el progreso hacia una inclusión de calidad. Se reseñan cinco de ellas:
 - La exclusión durante algunas horas del alumnado con *discapacidad* de las aulas ordinarias.
 - Las experiencias de microexclusión dentro del aula ordinaria.

⁵² <https://www.erickson.it/it/quale-scuola-inclusiva-in-italia>

- La presencia de las llamadas *aulas de apoyo* o *talleres* para estudiantes con *discapacidad*, un eufemismo que parece ocultar la reaparición de esquemas de segregación al interior de las escuelas ordinarias, mediante lo que vendrían a ser cuasi *aulas de educación especial*.
- El papel restrictivo que a veces adopta el profesor de apoyo —cuando se centra exclusivamente en apoyar a los estudiantes con *discapacidad*—.
- Las opiniones y actitudes todavía favorables a la segregación de algunos maestros.

También hay estudios que apuntarían en la dirección contraria. Así, el trabajo de Begency y Martens (2007), citado por Anastassiou, Kauffman y Di Nuovo (2015), señala que los estudios analizados demuestran que educar a estudiantes con *discapacidad* total o parcialmente fuera de las escuelas ordinarias ha tenido un impacto positivo en estos estudiantes en la mayoría de las mediciones de las variables dependientes evaluadas.

Ahondando en la valoración positiva de este proceso, Vianello y Lanfranchi (2015), con ocasión de su participación como autores que replicaron («discussants») el trabajo de Anastassiou, Kauffman y Di Nuovo (2015) —el cual planteaba un análisis muy crítico y con muchas sombras respecto la política de «full inclusión» llevada a cabo en Italia—,⁵³ han sintetizado los resultados del debate auspiciado por la revista italiana *Life Span and Disability*,⁵⁴ sobre educación especial o educación ordinaria, en el que participaron destacados investigadores italianos. A continuación, recogemos sus principales conclusiones:

- Los resultados académicos son mejores en contextos inclusivos o iguales a los alcanzados en contextos segregados.
- El desarrollo social —interacción social, amistades, autoconcepto, felicidad y aceptación social— es mayor en clases inclusivas.
- En todo caso, los compañeros de los estudiantes con *discapacidades* intelectuales y del desarrollo, no aprenden menos.

Además, señalan que los estudios realizados en Italia desde 1977 en relación con las actitudes de los iguales, los docentes y los padres/madres hacia la inclusión del alumnado con *discapacidades* han resaltado lo siguiente (Vianello y Lanfranchi, 2015. p. 455):

- El profesorado que ha tenido una experiencia directa de trabajo con estudiantes con *discapacidad* tiende a tener actitudes más positivas hacia la inclusión que el profesorado que no ha tenido tal experiencia.
- En relación con las actitudes entre el alumnado sin *discapacidad*, este tiende a resaltar que la experiencia de la inclusión les ayuda, en la medida en que los capacita para tener una mejor comprensión y aceptación de las diferencias individuales.
- Los trabajos realizados con las familias de niños, niñas y adolescentes con *discapacidad* confirman que la inclusión acarrea más ventajas que desventajas para el alumnado sin *discapacidad* y que sus propios hijos tienen más que ganar que perder. Consecuentemente, juzgan su escolarización en las escuelas ordinarias como preferible a la escolarización en centros especiales.

⁵³ «The case of Italy suggest to us that there may be some level at which the focus on full inclusion become ineffective, if not contraproductive, in providing appropriate education to students with dissabilities» (p. 440)

⁵⁴ <http://www.lifespan.it/>

En Italia, como en el resto de los países que están seriamente comprometidos con el desarrollo de sistemas educativos más inclusivos, *queda mucho por hacer* (D'Alessio, 2008; de Anna, 2010), con vistas a que este proceso esté, cada día, un poco más cerca de la ambición y los resultados que se esperan de él. Resultados que, obviamente, van mucho más allá de la mera integración o ubicación en centros y aulas ordinarias de un alumnado tradicionalmente segregado en centros y aulas de educación especial. En Italia hemos visto el inicio y desarrollo de un proceso con casi cincuenta años de historia a sus espaldas, pero, ni mucho menos, su final exitoso (Soresi, et al., 2013).

Nadie pone en cuestión este análisis. Lo que sí se aprecia son perspectivas bien distintas respecto al futuro y los pasos a seguir. Por un lado, están quienes parecen dar a entender que se ha ido demasiado lejos, y que la opción de una escolarización inclusiva, sobre todo para el alumnado con *discapacidades* intelectuales y del desarrollo más severas, es contraproducente. En su opinión, lo que habría que hacer es recalibrar este compromiso hacia propuestas menos radicales. Quienes así piensan parecen apoyarse en la gran distancia que consideran que existe entre la ideología de una educación inclusiva y las evidencias empíricas disponibles.

No debería extrañar a nadie que aquellos responsables educativos en países que apenas han avanzado en esta dirección vean estas reflexiones —digamos críticas con la inclusión—, como un alivio y una justificación para el mantenimiento de un «*statu quo*» de segregación y discriminación que parece no molestarles. Lo que otros dirían (Powell, Edestein y Blanck, 2015), es que estas reacciones muestran claramente las resistencias de quienes tienen de su parte la legalidad establecida y *el poder* que desde este emana para *no cambiar un sistema educativo excluyente* hacia lo que sería, en el fondo, una mayor *democratización* de la educación escolar.

Por otro lado, estarían todos aquellos que también son críticos, pero no con la visión de un sistema educativo que apueste por la «*full inclusion*», sino con las tibias políticas de inversión, apoyo y desarrollo curricular existentes, en sus respectivos países, que mantienen al sistema educativo ordinario muy lejos de la adecuada competencia para ofrecer una respuesta de calidad para *todo* el alumnado.

Analizando el caso de Italia, hemos podido constatar, en las fuentes consultadas, ambas posiciones entre los colegas italianos. Esto nos lleva a deducir como aprendizaje que cada país, región o distrito con responsabilidades en este proceso tendrá que tomar postura al respecto; situarse en alguna parte del espectro que definen los polos opuestos de este dilema de acuerdo con sus convicciones y la realidad de su contexto social, político y económico. Para ello, el caso de Italia ha aportado, a nuestro parecer, elementos de juicio importantes, habida cuenta de su historia, circunstancias y de la envergadura y continuidad de su política de «*integrazione scolastica*».

Toda parecería apuntar a que ese proceso, en Italia, es irreversible, pero a la vista de la crisis económica y social que atraviesa el país no es descabellado pensar en lo contrario. El auge de posiciones racistas, supremacistas y excluyentes —por ejemplo, hacia la población migrante que vemos en Italia y otros países europeos y no europeos—, no es un buen augurio para confiar, sin más, en que el avance hacia una sociedad más inclusiva y justa —que es la meta hacia la que se orientan los sistemas educativos inclusivos— sea lineal y sin marcha atrás. Por otra parte, se observa la paradoja de un sistema que puede ser bastante o muy inclusivo respecto a su alumnado autóctono en situación de *discapacidad* y, a la vez, mucho más renuente y distante, educativa y socialmente hablando, respecto a la situación sobrevenida en los últimos años como consecuencia de los grandes contingentes de migrantes —niños y adolescentes entre ellos— llegados a Italia desde países del oriente medio como Siria.

Todo ello pone de manifiesto la necesidad de una perspectiva no solo sistémica, respecto a la necesidad de revisar a fondo el conjunto de elementos que componen un sistema educativo para que este sea más inclusivo, haciéndolo a la vista de los condicionantes de la «nueva ecología del aprendizaje» (Coll, 2016). También es imprescindible una perspectiva ecológica (la «ecología de la equidad» de la que nos hablan Ainscow, Dyson, West, y Goldrick 2013), que debe llevarnos a prestar atención —y realizar propuestas de cambio—, respecto a lo que ocurre *más allá de las puertas de la escuela*; esto es, en el marco social, económico, político y cultural donde aquella se incluye.

4.7. Referencias

- Ainscow, M, Dyson, A., West, M. y Goldrick, S. (2013). Promoviendo la equidad en la escuela. *Revista de Investigación Educativa*. Número monográfico, 11(3), 44-56.
- de Anna, L. (2010). La integración escolar en Italia. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 111-117.
- Anastasiou, D., Kauffman, J. M. y Di Nuovo, S. (2015). Inclusive education in Italy: description and reflections on full inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 429-443.
- Begency, J, C. y Martens, B. K. (2007). Inclusionary education in Italy: a literature review and call for more empirical research. *Remedial and Special Education*, 28, 80-94.
- Canevaro, A. y de Anna, L. (2010). The historical evolution of integration in Italy: some witnesses and considerations. *European Journal of Disability Research*, 4, 203-216.
- Canevaro, A., D'Alonzo, L., Ianes D. y Caldin, R. (2011). *L'integrazione Scolastica nella Percezione degli Insegnanti*. Trento: Erickson.
- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el porqué y el cómo de un reto insoslayable. En J. M. Vilalta *Retos de la educación en Cataluña* Barcelona: Fundación Jaume Bofill.
- D'Alessio, S. (2008). «Made in Italy». *Integrazione Scholastica* and the new vision of inclusive Education. En L. Barton y F. Amstrong, (Eds.). *Policy, Experience and Change*. (pp. 53-72). Baltimore V: Springer.
- Echeita, G. (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Ferrari, L. y Soresi, S. (2006). Facilitating school inclusion. *International Journal on Disability and Human Development*, 5, 323-332. doi:10.1515/IJDHD.2006.5.4.323
- Ferrari, L., Sgaramella, T. M., Ginevra, M. C. y Santilli, S. (2013). Inclusion in Italy: from numbers to ideas... that is from «special» vision to the promotion of inclusion for all persons. *Life Span and Disability* XVI, 2, 187-217.
- Giangreco, M. F. (2009). Opportunities for children and youth with intellectual developmental disabilities: Beyond genetics. *Life Span and Disability*, XII (2), 129-139.
- Giangreco, M. F. y Doyle, M. B. (2012). Integrazione Scolastica in Italy: a compilation of English-Language Resources. *International journal of whole schooling*, 8(1), 63-105.
- Giangreco, M. F., Doyle, M. B. y Suter, J. C. (2012). Demographics and personnel service delivery data: implications for including students with disabilities in Italian schools. *Life Span and Disability*, XV, (1), 97-123.
- Organización Mundial de la Salud, OMS (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Salud y la Discapacidad*. Madrid: OMS, OPS, Ministerio de Trabajo y

- Seguridad Social. Recuperado de, https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf?sequence=1
- Powell, J. Edeistein B. y Blanck, J. M. (2015). Awareness-raising, legitimization or backlash? Effects of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities on education systems in Germany, *Globalisation, Societies and Education*, DOI: 10.1080/14767724.2014.982076
- Reversi, S., Langher, V., Crisafulli, V. y Ferri, R. (2007). The quality of disabled students' school integration. *School Psychology International*, 28, 403-418. doi: 10.1177/0143034307084132
- Soresi, S., Nota, L., Ferrari, L., Sgaramella, T. M., Ginevra, M. C. y Santilli, S. (2013). Inclusion in Italy: From numbers to ideas... that is from «special» visions to the promotion o inclusion for all persons. *Life Span and Disability*, XVI, (2), 187-217.
- Scruggs, T. E. y Michaud, K. (2009). The «surplus» effect in developmental disability: A function of setting or training (or both)? *Life Span and Disability*, XII (2), 141-149.
- Tanti Burlò, E. (2010). Inclusive education: a qualitative leap. *Life Span and Disability*, XIII (2), 203-221.
- Vianello, R. (1999). Integraziione in Italia: esperienze, documentazione e ricerca. En D. Ianes y M. Tortello (EDs). *Handicap e risorse per la integrazione. Nuovi elemti di cualitat per una scuola inclusiva* (65-68). Trento: Erikson.
- Vianello, R. y Lanfranchi, S. (2009). Genetic syndromes causing mental retardation: Deficit and surplus in school performance and social adaptability compared to cognitive functioning. *Life Span and Disability*. XII, 41-52.
- Vianello, R. y Lanfranchi, S. (2011). Positive effects of the placement of students with intellectual developmental disabilities in typical class. *Life Span and Disability*: XIV, 75-84.
- Vianello, R. y Lanfranchi, S. (2015). Looking beyond de alibi that not everything functions perfectly in Italy: a response to Anastassiou, Kauffman y Di Nuovo. *European Journal of Special Needs Education*, 30 (4), 454-456.
- Vianello, R. y Di Nuovo, S. (2015). *Quale scuola inclusiva in Italia?* Trento: Erickson.
- Waldron, N. L. y McLeskey, J. (2010). Inclusive school placement and surplus/deficit in performance for students with intellectual disabilities: Is there a connection? *Life Span and Disability*, XII (1), 29-42.
- Zambelli, F. y Bonni, R. (2003). Beliefs of teachers in Italian schools concerning the inclusion of disabled students: A Q-sort analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 351-366.

5. Caso 4. Portugal. Un proceso de alcance nacional iniciado en el siglo XXI

5.1. Introducción

Como se ha indicado en la introducción, el informe correspondiente a este caso se ha realizado fundamentalmente a través de la información suministrada al Ministerio de Educación y Formación Profesional de España por los responsables del Ministerio de Educación de Portugal. Asimismo, se ha recabado la participación de FENACERCI, Federação Nacional de Cooperativas de Solidariedade Social,⁵⁵ que agrupa a las asociaciones de defensa de los derechos de las personas con *discapacidad* intelectual. Los documentos oficiales y el resto de las fuentes utilizadas figuran en el propio texto.

Algunos aspectos relevantes del contexto social y educativo del país

Portugal, oficialmente la República Portuguesa, es un país miembro de la Unión Europea, cuya forma de gobierno es la república parlamentaria. Portugal se encuentra en el puesto 42 del «rankings» de desarrollo humano (IDH) y está clasificado como el 19.º con mejor calidad de vida.

La organización administrativa de Portugal se vertebra en torno a sus 18 distritos continentales y sus dos regiones autónomas (Azores y Madeira). Estos se subdividen a su vez en 308 «concelhos» o municipios. Se trata de una estructura administrativa centralizada.

La población de Portugal en 2017 alcanzaba los 10,31 millones de habitantes. Portugal era un país de emigrantes hasta 1970, lo cual hizo que la población apenas creciera. Sin embargo, la llegada de la democracia y la pérdida de las colonias dio la vuelta a la situación y Portugal experimentó un «boom» demográfico. Desde entonces, el número de inmigrantes no ha dejado de aumentar y así, entre 1980 y 2001, el número de inmigrantes legales en suelo portugués se ha multiplicado por 6. Esto ha hecho que la población no haya envejecido tanto como en otros países del norte y el centro de Europa. La esperanza de vida media, en 2016, era de 81,13 años. El porcentaje de población inmigrante es de un 8,55 %. Los principales países de procedencia son Angola (18,19 %), Brasil (15,62 %) y Francia (10,57 %).

A partir de la aprobación de la *Ley Orgánica del Sistema Educativo* en 1986, las enseñanzas anteriores a la universidad del sistema educativo portugués se organizan en tres niveles: la Educación Preescolar (3-6 años) que no es obligatoria; la Educación Básica, que comprende tres ciclos, el primero de cuatro años (6-10), el segundo de dos años (10-12) y el tercero de dos años (12-15); la Educación Secundaria Superior de tres años (15-18) que incluye distintos tipos de estudios;

⁵⁵ <https://www.fenacerci.pt/>

- Humanidades y Ciencias sociales
- Ciencia y Tecnología
- Artes
- Formación profesional

La educación en Portugal es obligatoria y gratuita para la franja escolar comprendida entre los 6 y los 18 años, lo que supone uno de los períodos más amplios entre los países de la OCDE. La inversión en educación alcanza el 5,1 % del PIB. La enseñanza pública es mayoritaria (82,5 %) y es bien valorada por la sociedad.

La formación inicial del profesorado dura cinco años. Los profesores de apoyo deben cursar posteriormente dos años más de especialización (Esteves y López, 2005). Asimismo, se ha establecido una amplia variedad de actividades de formación permanente, así como iniciativas de evaluación del desempeño del profesorado. Portugal ha experimentado una mejora continua en las evaluaciones de PISA, situándose en todas las pruebas por encima de la media de la OCDE, y hay que destacar el dato de que las diferencias entre las puntuaciones de alumnado de origen inmigrante y nativo han disminuido de 59 a 17 puntos, siendo la media de la OCDE de 43 puntos.

Una de las iniciativas más interesantes que la Administración educativa puso en marcha en 2012 fue el Programa para Combatir el Fracaso y el Abandono escolar que se centra en los estudiantes con mayor riesgo y que se implementa, entre otras acciones, a través de programas individualizados. La tasa de abandono era de 34 % en 2008 y se redujo a 14 % en 2016.⁵⁶

El Ministerio introdujo, asimismo, un importante cambio para flexibilizar el currículo y las metodologías con el fin de innovar los procesos de enseñanza y aprendizaje y dar una mejor respuesta a todo el alumnado. La definición del *perfil del alumnado* al finalizar la educación obligatoria focaliza los aprendizajes en las competencias esenciales y descarga de contenidos el currículo. Por otra parte, a lo largo de toda la escolaridad se hace un énfasis especial en la formación para el ejercicio de una ciudadanía autónoma, comprometida y crítica.

5.2. Los períodos de la inclusión en Portugal

Durante la década de los 60, el alumnado con necesidades educativas especiales estaba escolarizado en instituciones asistenciales que dependían del Ministerio de Asuntos Sociales. Por razones históricas, en los 70 las asociaciones de padres crearon un gran número de centros de educación especial sin ánimo de lucro, totalmente financiadas por el Estado. A pesar de ello, Portugal tiene una dilatada experiencia, desde los años 70, en la integración en centros ordinarios de alumnado con *discapacidad* auditiva y motora.

Los años 80 supusieron un cambio de rumbo. La ley de Educación de 1986 estableció que la educación especial debía organizarse preferiblemente de acuerdo a distintos modelos de integración en los centros ordinarios, dando respuesta a las necesidades específicas y con el apoyo de profesionales especializados.

En 1991, la Ley 319/91 de 23 de agosto que regula la integración extendió la educación obligatoria para todo el alumnado, incluyendo aquel que presenta alguna *dis-*

⁵⁶ https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2018-03-15/exito-educacion-portugal-espana_1535548/

capacidad. En 1994, Portugal firmó la Declaración de Salamanca promovida por la UNESCO.

En la década del 2000 se aprobaron varias leyes importantes desde el punto de vista de la inclusión: la Ley de Accesibilidad (2006), la Ley Antidiscriminación (2006), la Ley sobre el Apoyo Especial Individualizado (2008) y la Ley de Intervención Precoz en la Infancia (2009). Asimismo, Portugal se une como estado parte a la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2006, la ratifica en 2009 y se reafirma en la Declaración de Lisboa sobre la Equidad Educativa en 2015.

Pero el hito definitivo es la Ley de Educación Inclusiva de 2018, que se elabora en un largo proceso de cuatro años. En 2014 el Parlamento crea una comisión a la que se encarga un informe sobre la situación de la Educación Especial. En 2016 el Parlamento crea una nueva comisión para elaborar un informe, en este caso para elaborar ya una ley de Inclusión, que se debate en 2017 y se aprueba el 6 de julio de 2018. La implicación del Parlamento en este proceso permitió un compromiso general de los partidos con el proyecto.

5.3. Estrategia y planificación

Uno de los aspectos clave del proceso fue la inversión que se hizo en medidas de inclusión a partir de la ratificación de la CDPCD, desde una perspectiva de mejora e innovación global del centro escolar en beneficio de todos los alumnos y alumnas.

Por otra parte, las familias y las asociaciones que las representan siempre han tenido y siguen teniendo un papel fundamental en el proceso y han sido muy activas reclamando más recursos para sus hijos e hijas. Estas familias y asociaciones apoyaban, además, la transformación de los CEE en centros de recursos para la inclusión.

El avance realizado se basa en gran medida en el supuesto de que la inclusión no es solo un principio, sino *un derecho*, como plantean los organismos internacionales, y se enmarca en el derecho más general a la educación y la equidad como elemento esencial de esta.

Los principios que guían la actual política educativa en Portugal se fundamentan en tres dimensiones:

- La dimensión ética, relacionada con los principios y valores que están en su génesis.
- La dimensión relacionada con la implementación de medidas de política educativa que promueven y configuran la acción de los centros educativos y las comunidades que los componen.
- La dimensión de las prácticas educativas.

La ley de 2018 se fundamenta tanto en los derechos de los menores como en la investigación y la práctica. La inclusión se define en términos de valores, de políticas y de prácticas que apuntalan el derecho de cada niño y cada familia, con independencia de su competencia, a participar en una amplia variedad de actividades y contextos, como miembros activos de la familia, la comunidad y la sociedad. La meta del proceso de inclusión se apoya en el sentido de pertenencia y de afiliación, las relaciones sociales y de amistad positivas, así como el aprendizaje y el desarrollo de todo el potencial de cada niño o niña.

La *ley de inclusión* es una pieza de una política más amplia que afecta a todo el sistema y todo el alumnado y que se concreta en la definición del *perfil del alumnado*

al finalizar la educación obligatoria, en la nueva normativa curricular que también se publica en 2018, que reconoce la autonomía de los docentes y los centros y la necesaria flexibilidad para desarrollar el currículo nacional. La ampliación de la educación obligatoria a 12 años se postula como un elemento clave para conseguir un nivel educativo que permita a todo el alumnado una integración social completa. La incorporación de los principios de equidad e inclusión en las políticas educativas implica reconocer los beneficios de la diversidad del alumnado, sean cuales sean sus características personales y sus circunstancias familiares. Por ello se abandona los sistemas de categorización de los estudiantes, incluyendo la *etiqueta* de necesidades educativas especiales (NEE) y limpiando el sistema educativo de la discriminación y segregación basada en el diagnóstico o en las etiquetas clínicas. En la ley se establecen las medidas necesarias para responder a todos los alumnos y alumnas —alumnado cuya lengua materna no es el portugués; alumnado con problemas sociales; alumnado con problemas de emocionales; alumnado con necesidades muy complejas—. Entre los objetivos básicos del sistema se señala aumentar la capacidad del sistema de mejorar la identificación e intervención temprana, una mayor confianza de las escuelas y los docentes en ser capaces de ofrecer a los alumnos que lo requieran un mayor apoyo; la provisión de los recursos en contextos inclusivos y una educación eficiente desde el punto de vista de los costes.

En la ley de 2018 se adopta un enfoque focalizado en el centro escolar, en su mejora global. Lo que supone dotarle de autonomía, asegurar un adecuado liderazgo y localizar la mayoría de los recursos materiales y personales en la escuela. Implica, además, incorporar a las familias a las decisiones y actividades escolares, como parte fundamental del aprendizaje de sus hijos e hijas.

La participación de todos los sectores implicados se considera también uno de los factores clave del proceso. Las familias y sus asociaciones desempeñaron un papel fundamental, como ya se ha señalado, y el Ministerio mantuvo con ellas una interlocución permanente. En la comisión creada por el Parlamento en 2014 estaban presentes, además, especialistas en inclusión, representantes de la Educación Superior, instituciones privadas, cooperativas, docentes, equipos directivos de los centros escolares, personas con *discapacidad* y otros representantes de reconocido prestigio en el mundo de la educación. Asimismo, el debate de la propuesta de ley que se llevó a cabo entre julio y septiembre de 2017 consiguió una alta participación de todos estos colectivos. Muchas de las aportaciones de este debate se incorporaron, de hecho, en la versión final de la ley.

Por otra parte, se realizaron muchos seminarios, conferencias y talleres, promovidos por el Ministerio, los ayuntamientos, las escuelas y las asociaciones de padres y madres. Además, el Ministerio puso en marcha un amplio programa de formación permanente en todo el país, con el objetivo de preparar a los profesionales para la implementación del proceso de inclusión.

Estas medidas, junto con la dotación a los centros ordinarios de los recursos que se detallan en el apartado siguiente y el establecimiento de los recursos de sector a los que también se hace referencia en este epígrafe fueron desarrollando y consolidando los objetivos de la ley.

Por otra parte, se llevaron a cabo actuaciones con los CEE que se transformaron en 2008 en centros de recursos para la inclusión (CRI). Se estableció una red nacional de CRI a través de un proceso de acreditación permitiendo con ello que los recursos especializados estuvieran disponibles para los centros escolares ordinarios. Antes de

2008 había escolarizados en centros de educación especial aproximadamente 11 000 alumnos y alumnas. Actualmente, este número se ha reducido a menos de 500 y estos estudiantes tienen graves problemas de salud y una edad elevada —cerca de 18 años—.

La aceptación del proceso puede considerarse mayoritaria, lo que no quita que haya habido algunas resistencias por parte de algunos centros de educación especial debido a *intereses específicos*.

Los responsables del Ministerio de Educación de Portugal hacen una valoración positiva del progreso que se ha producido desde los años 90. Consideran que el proceso, aunque no ha sido fácil, ha tenido una aceptación social mayoritaria, lo que no quita que haya habido algunas resistencias por parte de algunos centros de educación especial. Señalan, asimismo, que el legítimo malestar de las familias de niños con *necesidades educativas especiales*, así como la de ciertos educadores que han invertido gran parte de sus vidas y esfuerzos en esta tarea y han tenido que adaptarse al cambio, lo que ha producido ciertas resistencias. Sin embargo, concluyen enfatizando que la voluntad del Gobierno portugués es clara: *el derecho a la educación inclusiva de los menores deber prevalecer*.

5.4. Medidas curriculares

Hay que recordar que el proceso que Portugal ha seguido hacia la generalización de una escuela inclusiva se fundamenta en un enfoque educativo en el que el conjunto de la escuela es responsable de la atención al alumnado frente a un modelo médico-rehabilitador. Es, por tanto, un modelo centrado en la dinámica del aula, en la flexibilidad de los métodos de enseñanza y aprendizaje e implicando a las familias y a la comunidad. En este enfoque se enmarcan las medidas específicas para garantizar al alumnado con *discapacidad* el derecho a esta educación inclusiva. Una de las características fundamentales de esta perspectiva es el supuesto de partida de que cualquier alumno o alumna puede necesitar, a lo largo de su recorrido escolar, medidas de apoyo al aprendizaje.

En primer lugar, es importante destacar que la evaluación de las necesidades de este alumnado responde a una perspectiva plenamente educativa de definición del tipo y grado de apoyo que necesita cada alumno o alumna y supera, por tanto, el enfoque médico-rehabilitador basado en la definición del déficit. Se trata de establecer un continuo en las medidas que se deban tomar con todo el alumnado para ajustar la enseñanza. No obstante, en la normativa se distinguen dos tipos de adaptaciones que pueden afectar a los distintos elementos del currículo y que tienen una clara semejanza con el modelo existente en España a este respecto (Martín y Mauri, 2011).

- Adaptaciones curriculares no significativas. Se refieren a las medidas de gestión curricular que no comprometen los aprendizajes previstos en los documentos curriculares. Pueden suponer adaptaciones en los objetivos y contenidos, mediante la priorización o secuenciación de estos, o a través de la introducción de objetivos específicos de nivel intermedio que permitan alcanzar los objetivos globales y los aprendizajes esenciales necesarios para el desarrollo de las competencias previstas en el *perfil de salida* de los alumnos al finalizar la Educación Obligatoria.
- Adaptaciones curriculares significativas. Se refieren a las medidas de gestión curricular que tienen impacto en los aprendizajes previstos en los documentos curriculares,

que requieren la introducción de otros aprendizajes sustitutivos y objetivos globales que permitan adquirir las competencias necesarias para potenciar la autonomía, el desarrollo personal y las relaciones interpersonales.

Para hacer posible este enfoque inclusivo se opta por determinadas estrategias metodológicas como son el currículo multinivel y el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), que constituyen herramientas complementarias de atención a la diversidad del alumnado.

En el currículo multinivel, se distinguen distintos niveles de intervención que varían en el tipo, intensidad y frecuencia de las intervenciones que se establecen a partir de la respuesta de los alumnos a las mismas.

El nivel 1, medidas universales, se refiere a las prácticas y los servicios disponibles con objeto de promover el éxito en el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas. Por tanto, no dependen de la identificación de necesidades específicas de intervención, sino que son medidas generales para todo el alumnado. Las actuaciones tipo «screening» serían propias de este nivel ya que permiten identificar alumnos en riesgo y áreas prioritarias de intervención. Las medidas universales harían referencia por tanto a actuaciones como:

- La diferenciación pedagógica
- El enriquecimiento curricular
- La promoción del comportamiento prosocial
- La intervención en metas académicas o comportamentales en pequeño grupo

El nivel 2, medidas selectivas, incluye prácticas o servicios dirigidos al alumnado en riesgo alto de fracaso escolar o que muestra necesidad de apoyo complementario a partir de la respuesta que se encuentra a las medidas de nivel 1. Estas medidas pueden suponer, por ejemplo, intervenciones en grupo pequeño o de corta duración. Ejemplos de este nivel de apoyo serían:

- Las adaptaciones curriculares no significativas
- El apoyo psicopedagógico
- La anticipación o refuerzo de los aprendizajes
- El apoyo tutorial

El nivel 3, medidas adicionales, se refiere a medidas más frecuentes e intensivas, diseñadas teniendo en cuenta las necesidades y potencialidades específicas de cada alumno o alumna, que se llevarían a cabo de forma individual o en pequeño grupo y que generalmente requieren períodos más prolongados de intervención. Este nivel puede requerir llevar a cabo evaluaciones especializadas. Se trata de actuaciones como:

- La adaptación del tiempo para cursar las materias
- Las adaptaciones curriculares significativas
- El plan Individual de transición
- El desarrollo de metodologías y estrategias de enseñanza estructurada
- El desarrollo de competencias de autonomía personal y social

Por lo que respecta al DUA, la administración ha dado orientaciones al profesorado y a los responsables de la planificación general del centro para aplicar los tres principios

de acceso universal a través de la diversificación de los procedimientos para motivar, representar y expresar el conocimiento.

La definición de las medidas de apoyo al aprendizaje y a la inclusión tiene que realizarse por parte de los docentes, oídos los padres o tutores del alumno, así como otros profesionales que intervengan directamente con él. La decisión final del tipo de medidas que deben ponerse en marcha es responsabilidad de un *equipo multidisciplinar*, que debe analizar la información disponible a partir de las evidencias de seguimiento y evaluación del alumno. El equipo multidisciplinar presentará al equipo directivo la propuesta que tiene que ser finalmente aceptada por este último.

En caso de que se considere que únicamente es necesario poner en marcha medidas universales de apoyo, no es necesario elaborar ningún documento. Se le devuelve la información al tutor del grupo en el que está escolarizado el alumno o alumna y este se lo comunicará a los padres o tutores y coordinará la puesta en marcha de las medidas previstas.

Cuando el equipo multidisciplinar considere que es preciso realizar medidas selectivas o adicionales deberá elaborar un Informe Técnico Pedagógico y si las adaptaciones son significativas será preciso elaborar un Programa Educativo Individual (PEI). El Informe tendrá que someterse a la aprobación de los padres o tutores que tendrán que firmarlo, y cuando sea posible también deberá hacerlo el alumno o alumna.

Además del Informe y el Programa Educativo Individual, para los estudiantes con necesidades especiales de salud, física o mental, que estén comprometiendo el éxito en el proceso de aprendizaje, se elaborará un *plan individual de salud* que debe estar coordinado con el PEI. Los responsables de este diseño es el equipo de salud escolar, que es un recurso del Programa Nacional de Salud Escolar.

Asimismo, cuando se lleven a cabo adaptaciones curriculares significativas, habrá que elaborar un plan individual de transición a la vida activa (PIT), que complementa el PEI y debe definirse tres años antes del final de la escolarización. Se trata de un documento abierto, en permanente actualización a partir de las experiencias que el estudiante va viviendo y debe fundamentarse en el principio de la autodeterminación. El equipo multidisciplinar en colaboración con la familia tiene que establecer este plan. El tiempo dedicado por los docentes y otros profesionales a la elaboración de todos estos documentos se considera tiempo laboral no lectivo.

La normativa desarrollada a partir de la Ley de inclusión de 2018 dedica también mucha atención a la forma en la que se debe llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes y las decisiones de promoción y titulación. Así, se establece que se podrán llevar a cabo adaptaciones curriculares en los formatos de las pruebas para hacerlos accesibles a todos los alumnos y alumnas, quienes deberán conocer estas adaptaciones. Por otra parte, estas adaptaciones deberán ser transversales a todas las asignaturas.

En el caso de los alumnos y alumnas con medidas de apoyo adicionales el progreso en su aprendizaje tendrá como referente lo establecido en el Informe o en el PEI.

Todo el alumnado tiene derecho a recibir al acabar la escolarización un certificado y diploma en el que se recoja su nivel de cualificación de acuerdo al marco nacional de las cualificaciones y su correspondencia con el marco europeo de las cualificaciones. En el caso de los alumnos y alumnas que tengan adaptaciones curriculares significativas, el certificado debe hacer constar el ciclo o nivel de enseñanza concluido e información curricular relevante como las áreas o experiencias desarrolladas en el plan individualizado de transición.

5.5. Dotación de recursos

Dentro del enfoque focalizado en el centro escolar adoptado por la reforma hacia la educación inclusiva en Portugal, la mayor parte de los recursos personales se localizan en las propias escuelas ordinarias, aunque estas cuentan también con recursos externos sectoriales.

Recursos de cada centro escolar

En concreto, todo centro tiene un equipo multidisciplinar de apoyo a la educación inclusiva (EMAEI) que es responsable de orientar a los docentes en la puesta en marcha de prácticas inclusivas; realizar una detección de posibles dificultades de aprendizaje («screening»); y realizar la planificación de la respuesta educativa a los alumnos y alumnas.

El EMAEI está formado por los siguientes profesionales:

– *Miembros estables:*

- un miembro del equipo directivo
- un profesor de Educación Especial
- tres miembros del Consejo académico del centro en el que están representadas las distintas etapas
- un psicólogo

– *Miembros variables:*

- el tutor
- otros profesores del alumno/a
- técnicos del Centro de Recursos para la Inclusión
- otros profesionales que intervienen con el alumno/a

El coordinador del EMAEI decide los miembros variables del equipo y coordina todos los procesos del equipo, garantizando la participación de las familias en las actuaciones previstas en el Informe Técnico Pedagógico, anteriormente mencionado.

Cada escuela cuenta también con un Centro de Apoyo al Aprendizaje, que es una estructura organizativa que agrupa todos los recursos humanos y materiales de la escuela, sus saberes y competencias. No se trata, por tanto, de un espacio físico, aunque puede que incluya lugares donde se trabaje en determinado momento con los alumnos y alumnas que lo requieran, sino de la agrupación coordinada de los medios con los que la escuela cuenta para ayudar a cada uno de los grupos-aula, entre los que se encuentra el profesor de educación especial. Se cuida mucho que el alumno no pase más del 50 % en espacios y actividades distintas al aula ordinaria.

Su objetivo es garantizar la máxima participación del alumnado con adaptaciones curriculares significativas en las actividades tanto del aula como las que se desarrollen en otros espacios y tiempos del centro escolar, incluyendo las extraescolares y el tiempo de ocio. Este apoyo se lleva a cabo a través del trabajo directo en el aula, el apoyo al profesorado responsable del grupo y los materiales específicos que puedan ser necesarios.

Este apoyo debe prestarse durante toda la escolaridad e incluye, por tanto, el acceso a la enseñanza superior y la transición a la vida laboral y a la vida autónoma.

Recursos externos

Además de los recursos de la escuela, existen otros recursos especializados externos que apoyan a todos los centros del sector correspondiente. Estos son:

1. Escuelas de referencia para la intervención precoz en la infancia. En el Decreto-Ley n.º 281/2009, de 6 de octubre se crea el Sistema Nacional de Intervención Precoz, que articula las intervenciones del Ministerio de Trabajo, Solidaridad y Seguridad Social, del Ministerio de Salud y del Ministerio de Educación (SNIPI), dirigido a atender a los niños y niñas de 0-6 años con alteraciones en las funciones o estructuras corporales que limiten su participación en las actividades propias de su edad o con riesgo grave de retraso en su desarrollo, así como a sus familias.

El apoyo a estos colectivos se lleva a cabo a través de los equipos locales de intervención (ELI) y de las escuelas de referencia. Los ELI están formados por profesionales de salud, educación y servicios sociales, terapeutas y psicólogos. Realizan la evaluación y el plan individual de intervención temprana.

Las escuelas de referencia tienen que asegurar la articulación del trabajo con los ELI. Cuentan con recursos que permiten, en colaboración con los servicios de salud y servicios sociales, establecer los mecanismos que garantizan la universalidad de la intervención temprana.

2. Escuelas de referencia en el ámbito de la visión. Constituyen una respuesta especializada al concentrar recursos humanos y materiales que permiten el acceso al currículo y la introducción de áreas curriculares específicas cuando ello es necesario —entrenamiento de la visión; orientación y movilidad; actividades de vida diaria—. Para ello, estas escuelas cuentan con docentes de educación especial especializados en *discapacidad* visual.

3. Escuelas de referencia para la educación bilingüe. Estas escuelas tienen como finalidad contribuir al desarrollo de la lengua de signos portuguesa (LGP) como primera lengua y el desarrollo de la lengua portuguesa escrita como segunda lengua (L2). Por otra parte, ofrecen espacios de reflexión y formación en LGP, desde una perspectiva de trabajo colaborativo entre los diferentes profesionales, las familias y la comunidad educativa en general.

En estas escuelas existen grupos formados específicamente por alumnos y alumnas sordas, lo que posibilita la creación de una comunidad lingüística de referencia desde la educación infantil al final de la etapa obligatoria. Se trata de garantizar que, al igual que sus compañeros oyentes, este alumnado pueda crecer lingüísticamente a través de interacciones comunicativas con sus pares significativos, en contextos bilingües naturales, permitiéndoles con ellos asumir su identidad lingüística y cultural.

Al constituir una respuesta especializada, estas escuelas suponen una concentración de recursos humanos y materiales específicos. Así, la docencia de LGP es impartida por docentes de LGP, que además se encarga del desarrollo de actividades de interacción y divulgación de la LGP en la comunidad escolar. La asignatura de Lengua Portuguesa, como L2, se imparte por docentes oyentes con habilitación para esta tarea. Los profesores y profesoras de educación especial, con formación en el ámbito de la *discapacidad* auditiva, dan clase a los grupos de alumnos sordos, de acuerdo con su formación profesional y su nivel de competencia lingüística en LGP. Finalmente, el intérprete de LGP es un mediador de comunicación que no tiene funciones docentes. Su función es traducir a LGP la lengua oral portuguesa o viceversa.

4. Centros de recursos de tecnologías de la información y la comunicación (CRTIC). Los CRTIC son servicios especializados que tienen como función apoyar a las escuelas para conseguir el éxito escolar del alumnado siempre que para ello se requieran materiales de apoyo.

Los CRTIC llevan a cabo la evaluación de las necesidades de los alumnos y alumnas, a demanda de los centros escolares ordinarios, y suministran los materiales que en la evaluación se establezcan. Se entiende por material de apoyo cualquier dispositivo o sistema que permita a los alumnos y alumnas realizar una actividad escolar, que de otra forma no podrían llevar a cabo. Los profesionales de los CRTIC también ofrecen servicios de información, formación y orientación en el uso de estos materiales.

5. Centros de recursos para a inclusión (CRI). Los CRI son servicios especializados, acreditados por el Ministerio de Educación, que tienen la función de apoyar a los centros escolares ordinarios para conseguir el éxito escolar del alumnado que tiene medidas adicionales definidas en su Informe Técnico Pedagógico o Programa Educativo Individualizado, desde un enfoque colaborativo de apoyo a la educación inclusiva.

Los técnicos de los CRI, en tanto en cuanto son miembros variables del equipo multidisciplinar del centro, colaboran en los procesos de identificación de las medidas de apoyo, en los procesos de transición a la vida activa, en el desarrollo de actuaciones de apoyo a las familias y en la prestación de apoyos especializados en los contextos educativos. El tipo de intervención concreta de estos profesionales debe figurar en el mencionado Informe o en el Programa Educativo Individualizado.

5.6. Evaluación del proceso

La secuencia que ha seguido el progreso hacia la educación inclusiva, relatada anteriormente, pone de manifiesto un proceso largo en el que se han ido introduciendo medidas, revisándolas y modificándolas en un ciclo permanente de mejora e innovación. Por otra parte, la participación de todos los sectores que ha caracterizado este proceso y la estrategia de crear comisiones que elaboraron propuestas que posteriormente se debatieron y mejoraron, y solo luego se aprobaron, ha contribuido a que las actuaciones hayan sido sopesadas con prudencia.

Resulta muy ilustrativa la lectura del Informe «Regime jurídico da educação inclusiva no âmbito de la educação pre-escolar e dos ensinos básico y secundario», publicado por el Consejo Nacional de Educación en abril de 2018⁵⁷ y comprobar cómo las ideas que allí se proponen han sido recogidas mayoritariamente en la posterior ley de julio de ese mismo año.

Más allá, no obstante, de este enfoque general en la estrategia de cambio, el Consejo Nacional de Educación, la Inspección general de Educación y Ciencia, y el Comité de Derechos Humanos de la ONU realizaron el seguimiento del proceso.

El dato de flujo de alumnado desde los centros de educación especial a las escuelas ordinarias es un indicador importante, aunque no suficiente, del éxito de esta política educativa. Como se comentó anteriormente, antes de 2008 había escolarizados en

⁵⁷ http://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/pareceres/Parecer7_2018.pdf

centros de educación especial aproximadamente 11000 alumnos y alumnas. Actualmente, este número se ha reducido a menos de 500 y estos estudiantes tienen graves problemas de salud y una edad elevada —cerca de 18 años—.

Por otra parte, los datos sobre reducción del fracaso escolar y del abandono temprano —34 % en 2008 que se redujo a 14 % en 2016—, muestran también el avance del sistema educativo portugués en una enseñanza de calidad que incluye a todos y todas.

Además de estos indicadores generales, se han llevado a cabo algunos informes específicos sobre determinados elementos de la nueva normativa. Uno de los más interesantes es el que evaluó el funcionamiento de los centros de recursos para la inclusión. Este estudio, realizado por el Centro de Reabilitação Profissional de Gaia, y publicado por la Dirección General de Educación en 2015, analiza la evolución de los CRI desde su creación en 2008.⁵⁸ La conclusión del estudio es una valoración positiva de estas estructuras de apoyo a los centros ordinarios desde el conocimiento experto de los profesionales de los anteriores centros de educación especial. Las opiniones de los distintos colectivos implicados, recogidas en el estudio, ponen de manifiesto que las familias son los que se encuentran más satisfechos, seguidos de los docentes de los centros ordinarios y que el colectivo de los profesionales del CRI son los que muestran más reservas, aunque su valoración también es positiva en términos globales. En el informe se llama la atención sobre el riesgo que en ocasiones se observó de extrapolar a las escuelas un modelo todavía anclado en el enfoque médico-rehabilitador. Se señala también que la intervención sigue estando en ocasiones demasiado centrada en el alumno y no tanto en el centro en su conjunto y enfatiza la necesidad de dar mucha flexibilidad en la normativa al funcionamiento específico de coordinación entre escuelas y CRI para poder ajustarse a las características de cada contexto.

Con carácter complementario, se realizó en el mismo período un segundo informe sobre la colaboración entre las escuelas y los CRI, *Parceria entre a Escola eo CRI: Uma estratégia para a inclusao*,⁵⁹ elaborado por la misma institución. En el estudio se analizan los procedimientos de colaboración entre ambas unidades en torno a la elaboración del programa educativo individualizado y el plan de transición. La valoración global es positiva, pero se recomienda protocolizar los términos de la colaboración con más precisión ya que la coordinación es siempre compleja, definiendo con más claridad el papel de cada profesional y los tiempos de cada paso en el proceso. Asimismo, se insiste en la necesidad de seguir formando a todos los profesionales implicados en la toma de decisiones.

Las recomendaciones de estos informes se reflejan de hecho en la ley de 2018. Parece, por tanto, que el seguimiento del proceso ha resultado útil para ir introduciendo las mejoras necesarias.

Al margen de las evaluaciones realizadas por iniciativa de la propia administración educativa, se han llevado a cabo, como es lógico, muchos estudios académicos por parte de docentes universitarios y de asociaciones del mundo de la *discapacidad*. No es posible recoger aquí toda esta bibliografía, pero sí merece la pena hacer referencia a un trabajo de análisis de las escuelas de referencia para la educación bilingüe, ya que es uno de los temas más complejos en este momento. El estudio llevado a cabo por

⁵⁸ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/estudo_cri_mar2015.pdf

⁵⁹ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/necessidades_especiais_de_educacao_parceria_entre_a_escola_e_o_cri_uma_estrategia_para_a_inclusao.pdf

Ramos da Costa, Coelho y Correia en 2016, en el que se analiza en profundidad el funcionamiento de dos de estas escuelas señala las limitaciones que estas instituciones desde una perspectiva de plena inclusión al mantener grupos de alumnado exclusivamente sordo. Asimismo, pone de manifiesto que los niveles de competencia de estos alumnos y alumnas en la lengua portuguesa no son en muchos casos los deseables.

Para obtener información relativa a la evaluación del proceso, junto con los documentos publicados, se ha recogido la valoración de FENACERCI, Federação Nacional de Cooperativas de Solidariedade Social, que agrupa a las asociaciones de defensa de los derechos de las personas con *discapacidad* intelectual. Esta federación manifiesta una valoración positiva del proceso que está llevando a cabo el sistema educativo portugués en el ámbito de la educación inclusiva. Señala que todavía quedan muchas necesidades por cubrir y que se necesita, por tanto, más financiación, pero cree que la experiencia es muy valiosa y contribuye a la mejora de la calidad de la enseñanza.

En aspectos más concretos, consideran que el sistema de intervención precoz y los CRI son recursos útiles que están prestando una ayuda imprescindible. Asimismo, señalan que la mayoría de las familias están a favor de la escuela inclusiva, pero que sigue habiendo dificultades en la respuesta que se ofrece a los alumnos y alumnas con *discapacidad* intelectual cuando finalizan su escolaridad y que los centros de educación especial dan más seguridad a las familias de hijos e hijas con una *discapacidad* severa, que a veces no encuentra la respuesta adecuada en los centros ordinarios. La federación hace también una valoración positiva del papel de las familias en la elaboración del Programa Educativo Individual de sus hijos. Señala que ha habido pocas discrepancias en las decisiones tomadas y que estas se han resuelto con diálogo. No obstante, considera que podría darse más participación a las familias en esta planificación. Por último, hacen mucho énfasis en la necesidad de lograr un equilibrio entre las distintas tendencias de los colectivos implicados en el proceso. Las resistencias al cambio son parte inherente del proceso, pero este debe, sin duda, avanzar aunque no todas las condiciones estén aseguradas desde el principio.

5.7. Reflexiones finales

Como concluían los propios responsables del Ministerio de Educación, desarrollar la educación inclusiva requiere la definición de un marco de implementación de políticas con distintas dimensiones: el consenso político y con la sociedad civil, el diseño curricular, las prácticas de los centros escolares y de los docentes, la colaboración de las familias y de sus organizaciones, la cooperación con la comunidad local, la movilización de los recursos humanos y financieros, la capacidad de manejar un conocimiento compartido para poder dar respuesta a problemas complejos. Se trata, por tanto, de un proceso complejo que tiene que ser asumido como una política educativa global.

En la buena marcha del proceso, además de este enfoque global, se identifican otros factores clave:

1. El firme compromiso con la educación inclusiva como un *derecho* de los alumnos y alumnas con *discapacidad* y un elemento clave de la calidad de la enseñanza que beneficia a todo el alumnado.
2. La participación de todos los sectores implicados y el diálogo permanente con las asociaciones que representan a las familias de este alumnado.

3. Entender que se trata de *un proceso a largo plazo*, que se va a prolongar en el tiempo y mantener el apoyo que se necesita para que los cambios vayan consolidándose.
4. Adoptar un enfoque centrado en la escuela, dotándola de autonomía, de un sólido liderazgo y asumiendo una perspectiva de apoyo al conjunto del centro escolar más que a cada alumno o alumna.
5. Dotar de recursos personales especializados a los centros ordinarios y establecer los procedimientos de colaboración entre los docentes y estos profesionales.
6. Aprovechar todo el conocimiento experto de los profesionales de los centros de educación especial a través de la incorporación de los profesores de educación especial a las escuelas ordinarios y el apoyo de los CRI.
7. Adoptar un modelo de niveles de apoyo y superar el enfoque rehabilitador, tanto en la evaluación de las necesidades como en los Planes Educativos Individualizados.
8. Favorecer la participación de la familia en las decisiones de la respuesta educativa a sus hijos e hijas y resolver las posibles discrepancias mediante el diálogo y la mediación.
9. Asumir que un proceso de esta naturaleza va a generar determinadas *tensiones* y prestar especial atención a los sectores que más resistencias presentan.
10. Llevar a cabo un seguimiento del proceso a lo largo de su implantación.

5.8. Referencias

- Direção-Geral de Educação (2018). *Para uma Educação Inclusiva. Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministerio de Educação. Recuperado de, https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- CRPG (2015). *Avaliação das Políticas Públicas. Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: O Caso de Centros de recursos para la Inclusão*. Lisboa: Direção-Geral de Educação.
- GRP (2015). *Necessidades Especiais de Educação. Parceria entre a escola e o CRI: Uma Estratégia para a Inclusão*. Lisboa: Direção-Geral de Educação.
- Esteves, A. y López Torrijo, M. (2005). La integración educativa en Portugal. Un análisis de la educación obligatoria. *Revista Española de Educación Comparada*, 11, 315-356.
- Martín, E. y Mauri, T. (2011). La atención a la diversidad en la escuela inclusiva. En, E. Martín y T. Mauri (coord.). *Orientación educativa, atención a la diversidad y educación inclusiva*. (pp. 29-49). Barcelona: Grao.
- Ramos da Costa Beyer, K. P., Coelho, O. y Correia, J. A. (2016). Escolas de referencia para a educação bilíngue de alunos surdos em Portugal: A prática e o discurso teórico no ensino da língua portuguesa como segunda língua. *Revista virtual de cultura surda*, 19, 1-33.
- Rodrigues, D., Casao, R. y Leite, T. (2018). *Parecer. Regime jurídico da educação inclusiva no âmbito de la educação pre-escolar e dos ensinos básico y secundario*. Lisboa: Consejo Nacional de Educación.

6. Denominadores comunes y algunas lecciones aprendidas

Vistos los cuatro casos y salvando las distancias y circunstancias diferenciales en las que cada uno de ellos se inició y desarrolló, cabe, sin embargo, extraer algunos denominadores comunes que, a modo de *lecciones aprendidas*, son las que más pueden ayudar en el proceso que ha de acometerse en España.

a) Paradójicamente, la primera de estas lecciones no es otra que el reconocimiento de que España tendrá que encontrar su propio camino, a tenor de las circunstancias actuales, del contexto específico de nuestro país, nuestros recursos y la capacidad para movilizar un cambio sistémico y profundo de nuestro propio sistema educativo. Un sistema educativo que, en realidad, está configurado en muchos sentidos, como 17(+1) sistemas educativos parciales, aunque bajo un marco legislativo básico y común.

b) La segunda lección, y sin duda la más importante, es que esta política de inclusión no resulta solamente justa y necesaria —por ser una cuestión de derechos humanos—, sino que, también, *es posible* promover los cambios para que el sistema educativo ordinario sea capaz de responder con calidad a toda la diversidad del alumnado. Esto es, transitar desde un modelo dual de escolarización, hacia un modelo único, próximo a la ambición de una plena inclusión («full inclusión»). El ejemplo de los cuatro casos analizados está ahí para decir a todos aquellos que dudan o tildan este planteamiento como algo utópico o irrealizable, que se equivocan. Como hemos visto, este proceso lo han sabido implementar desde niveles muy dispares —locales, regionales o nacionales— y desde tradiciones y realidades culturales, económicas y sociales muy distintas.

c) Pero para que, en efecto, este progreso sea posible, deben concurrir algunas condiciones indispensables vinculadas al proceso en sí:

- Una *visión* fuertemente arraigada en la ética de los derechos humanos.
- La *voluntad y determinación* política para llevarla adelante, que debe sostenerse en el tiempo y no estar al albur de cambios políticos partidistas; asumiendo este proceso con *valentía y coraje*.
- La traslación de esta visión y voluntad a *leyes y normas coherentes*, que creen una nueva legitimidad, junto con documentos públicos y de fácil comprensión que expliciten una cosa y la otra.
- La creación de *alianzas y complicidades con los principales actores y operadores educativos*, construidas, precisamente, alrededor de esa visión firme e inequívoca, pero también con el pragmatismo necesario para que el largo proceso que se precisa implementar sea *sostenible*.
- Una *planificación flexible a corto y medio plazo* —para poder ajustarse a las cambiantes circunstancias y condiciones locales—, pero segura y sin ambigüedades respecto a la meta final perseguida, lo que conlleva ser capaz de movilizar una estrategia muy participativa y colaborativa con los principales agentes educativos implicados.
- Una *estrategia de comunicación pública eficaz* hacia el conjunto de la población, centrada, principalmente, en la idea de *(re)construir* un sistema educativo de mayor

calidad *para todos*, donde ese *todos* se interprete ahora como el referido a la totalidad del alumnado, esto es, con y sin necesidades educativas especiales.

- Si el mensaje que se transmite es más bien el contrario, esto es, que se trata de un cambio positivo, pero solo para una minoría —el alumnado considerado con *necesidades educativas especiales* u otro alumnado igualmente vulnerable—, difícilmente se llegará al consenso y al apoyo necesario para implementar los cambios que se precisan, y para aguantar las turbulencias, dificultades y previsibles estancamientos puntuales del proceso que, tarde o temprano, aparecerán.
- *Una supervisión/evaluación del proceso sostenida* en el tiempo, que permita retroalimentarlo con eficacia y celeridad, pero no solo a un nivel macro —por parte de las administraciones educativas—, sino también micro o local —a nivel de centro educativo—, mediante una comunicación fluida y cercana con las familias y las asociaciones u organizaciones que las representan.
- El reconocimiento de que la existencia de *un sistema dual de educación (ordinaria y especial) es mucho más costoso que un sistema inclusivo*. En un contexto como el de New Brunswick —una provincia pequeña, rural, con menos recursos que otras—, dicha dualidad no era una opción económicamente sostenible. Es importante resaltar que este análisis económico, no es previo ni sustitutivo de la clara visión y convicción de que estamos ante un asunto de derechos humanos; no estamos ante una cuestión de *rentabilidad de un gasto*, sino de una inversión a futuro relativa al proyecto de sociedad que una comunidad desea para sí.
- Todo ello confluye y precisa a su vez de *un liderazgo claro*, en el que concurren la «auctóritas» que emanan de las convicciones y la pasión que muestra su fortaleza moral y la «potesta», en quien lo ejerce, esto es, el *poder* y la legitimidad para llevar a cabo los cambios requeridos. Algo para lo cual es imprescindible, como se apuntaba más arriba, que existan nuevas leyes de ámbito estatal coherentes con la meta perseguida.
 - Siendo importantes y necesarios ciertos liderazgos individuales, los casos referidos también dan cuenta de la importancia de lo que a la larga han sido *liderazgos distribuidos* que, de alguna manera, se han mantenido en el tiempo, o, al menos, el tiempo suficiente para que aquellos cambios más importantes fueran institucionalizados.

d) Siendo posible, no sería deseable un proceso abrupto de escolarización en centros ordinarios del alumnado en situación de *discapacidad* que hoy está en los CEE, si no se implementan con celeridad y de modo sostenido algunos cambios sustantivos que repercutan directamente en las políticas y prácticas educativas de los centros escolares ordinarios, desde la educación infantil hasta la educación secundaria —y más allá—:

- De entrada, una priorización de las políticas de detección y atención temprana de los casos de riesgo psicosocial, para prevenirlos e intervenir en ellos llegado el caso. Ello conlleva la necesidad imperiosa de una coordinación interinstitucional, eficiente y eficaz, de las administraciones y servicios de salud, sociales y educativos que operan, precisamente, en el ámbito de la primera infancia. Estudiar a fondo los mejores modelos para llevar a cabo este importante trabajo de coordinación/cooperación intra e interagencias, resulta urgente y estratégico (Daniels, Thompson y Tawel, 2019).
- Una generosa provisión de profesorado de apoyo y educadores para que el profesorado de los centros ordinarios no se sienta desamparado ante las necesidades educa-

tivas, algunas de ellas complejas, de un alumnado con el que no ha trabajado anteriormente, y frente al cual se le desatan muchos miedos e incertidumbres.

- Reforzar la coordinación interna de estos apoyos, media la creación de una figura de Coordinación, como el SENCO en Newham, así como el establecimiento de una figura de referencia y de contacto habitual para las familias con hijos o hijas *con* necesidades educativas especiales.
- Garantizar al profesorado, especialistas y educadores de los CEE el mantenimiento de un puesto de trabajo dentro del sistema ordinario, acorde con su capacitación y titulación.
- El mantenimiento de los apoyos específicos —logopedia, fisioterapia, rehabilitación cognitiva/ocupacional, etc.— para el alumnado que los precise, en proporción, al menos, semejante a la que estuvieran recibiendo en los CEE.
- Asegurar la accesibilidad física, cognitiva y sensorial en los centros ordinarios en su conjunto —espacios, aulas, comedor, patios, servicios, biblioteca, etc.—, y la creación de espacios específicos que pudieran necesitarse para el apoyo especializado que necesitan algunos alumnos y alumnas.
- Dotación de mobiliario adaptado y medios tecnológicos adecuados a las necesidades específicas del alumnado que los precise.

e) Ahora bien, a este respecto, los casos analizados ponen de manifiesto que *la estrategia seguida NO ha sido la de esperar a que todos estos recursos estén en los centros ordinarios antes de implementar la política de inclusión del alumnado en CEE*. En el mejor de los casos, parece que los apoyos —entendidos estos de manera amplia—, han ido disponiéndose, más o menos, en paralelo al proceso. Italia supone la excepción a esta premisa, pero la paciencia y la capacidad de aguante del profesorado y de las familias en el contexto allí emergente, no parece fácil que pudiera repetirse hoy en día. Mucho menos en nuestro país, a tenor de las suspicacias que el anuncio de esta política ya ha generado en una parte no despreciable de las familias con hijos e hijas en CEE.

f) De mucho más calado y, a la larga, más importantes, a nuestro juicio, son los *cambios necesarios en el currículo*, y dentro de este, en todo lo relativo a los procedimientos de *evaluación de los aprendizajes, promoción y acreditación/titulación*.

- Respecto al currículo, los casos de Newham, New Brunswick y Portugal apuntan claramente hacia la necesidad de un marco curricular mucho más abierto y flexible que el que ahora tenemos en España; con una mayor capacidad para personalizar el currículo e implementar prácticas basadas en los principios del Diseño Universal de Aprendizaje, Diferenciación Curricular, y Enseñanza Multinivel, en función tanto de los intereses, motivaciones y preferencias del alumnado como en función de sus competencias.
 - Es en este marco donde cobrarían más sentido y valor la propuesta de Planes Educativos Individualizados o Personalizados —con esta u otra denominación análoga—, que podrían ser, llegado el caso, adecuados y obligatorios para todo el alumnado y no solo para aquellos considerados con NEE.
- Este currículo más personalizado precisa de un sistema de acreditación de las competencias adquiridas coherente con sus postulados, de forma que sea creíble que en el espacio y el tiempo de enseñanza de un aula ordinaria convivan estudiantes que, estando trabajando en el marco de programaciones comunes, cada uno lo hace al nivel de competencia acorde con sus capacidades. A este respecto, el ejemplo de los BTEC ingleses puede ser muy inspirador.

- Es cierto, en todo caso, que el caso de Italia pone de manifiesto que también se puede implementar esta política con lo que nos ha parecido una modificación muy poco sustantiva del currículo y de la forma de evaluar y acreditar los aprendizajes. Otra cosa es, el impacto que este planteamiento, a nuestro juicio contradictorio, esté teniendo sobre la calidad del proceso de aprendizaje y participación del alumnado con más y más complejas necesidades específicas de apoyo. Es posible, no obstante, que esta valoración sea inexacta y consecuencia de la documentación utilizada en el estudio del caso italiano y del tiempo disponible para su análisis.

g) Todo lo anterior parece llamado a quedarse en el plano de los buenos deseos si no va acompañado de una clara, consistente y sostenida política en materia de *desarrollo curricular* en todas sus posibles facetas: formación permanente del profesorado en ejercicio, asesoramiento para la mejora e innovación educativa, y elaboración y difusión de materiales curriculares. Conviene poner especial atención al uso de todas las tecnologías digitales, por su enorme potencialidad para promover *aprendizajes* más personalizados y también *mucho más conectados* respecto a lo que acontece en los espacios educativos formales, no formales e informales de los aprendices. No hemos podido profundizar tanto como nos hubiera gustado en los detalles de estas políticas que, no obstante, nos han parecido más amplias en los casos de New Brunswick y Newham, que en el de Italia —tómese con cautela esta afirmación—.

h) Un currículo con *mayores niveles de discrecionalidad en su concreción* por parte de los equipos docentes, requiere al unísono una revisión a fondo de múltiples aspectos de la ordenación educativa. En particular, en todo lo relativo a la flexibilidad en el uso de los tiempos y espacios de aprendizaje, así como del espacio de la opcionalidad curricular.

i) Repensar el currículo, aligerarlo alrededor de las competencias más básicas e imprescindibles, así como repensar igualmente la forma de acreditar dichas competencias adquiridas durante la educación obligatoria, es imprescindible para que pueda producirse una mejor y más coherente vinculación y continuidad entre lo que se aprende durante las etapas obligatorias, y lo que se debe seguir aprendiendo en los esquemas preparatorios para la vida adulta y laboral.

j) Para los jóvenes con más extensas y generalizadas necesidades de apoyo —los que hoy se encuentran mayoritariamente en los CEE—, los *planes de transición a la vida adulta* tienen que encontrar en la etapa de la educación secundaria un contexto preparatorio adecuado. Hoy son escasos, por no decir inexistentes, los centros de educación secundaria en España que se toman en serio los Planes de Transición Educativa, lo que refuerza la situación de desventaja y discriminación de estos jóvenes respecto a sus iguales. Los cuatro casos han puesto de manifiesto la preocupación para que estos procesos de transición conduzcan a un horizonte de mejora de las dimensiones que contribuyen a la calidad de vida posterior de estas personas. Ello implica la necesidad de establecer estrategias para, entre otras cuestiones, promover sus relaciones con la comunidad, la autonomía personal, las relaciones sociales y el trabajo. El caso de Newham nos ha parecido el más *inspirador* a este respecto y sería muy pertinente volver sobre esta cuestión de forma más detallada cuando llegue el momento de las propuestas en nuestro país.

k) Estas demandas nos hacen pensar en que ello requeriría, irremediablemente, acometer la tarea urgente de repensar las funciones que hoy tienen encomendados en nuestro país los Departamentos de Orientación en los centros públicos y concertados de educación secundaria. Pero no es solamente una cuestión de añadir nuevas funciones a estos equipos sino, tal vez, el momento para incorporar también nuevos perfiles profesionales —por ejemplo, el equivalente a los «job coaches» ingleses—, que pudieran acometer, de manera colaborativa con los orientadores, las tareas vinculadas a una mejor transición y preparación para la vida adulta, que continúa tan pronto se termina la educación obligatoria. A este respecto, la figura de los *integradores sociales* podría ser un perfil muy cercano a estas funciones.

l) No todos los casos analizados en este informe representan, «sensu stricto», una política de transformación de los centros de educación especial. Como hemos visto, los tres primeros han sido casos que dan cuenta de procesos en los que los centros ordinarios han pasado a escolarizar al alumnado que estaba anteriormente en sus respectivos CEE, al tiempo que se han ido cerrando de manera paulatina —o brusca como en Italia—, la inmensa mayoría de estos últimos. En el caso de Portugal sí se ha producido una reformulación de estos centros que, en todo caso, han dejado prácticamente de escolarizar a alumnado con NEE. También es cierto que, en los cuatro casos, se ha mantenido una mínima proporción de este tipo de centros. En algunos pocos casos de estudiantes con necesidades de apoyo educativo extensas y generalizadas —seguramente por ello muy singulares—, parece que las autoridades educativas han establecido que la decisión final sobre dónde se escolarizan sus hijos e hijas con NEE la tomen las familias, aunque este es un asunto muy controvertido, toda vez que *el derecho a una educación inclusiva es*, para muchos juristas y a tenor de lo que también se afirma en la Observación General, n.º 4, *un derecho del menor y no de su familia*.

m) No nos ha quedado constancia en los casos estudiados de la existencia de modalidades de lo que, entre nosotros, hemos venido en llamar escolarización combinada. En todo caso, este equipo es muy crítico respecto a esta opción, cuya aplicación, si es que tuviera algún sentido en alguna circunstancia, debería estar muy justificada y, sobre todo, exquisitamente supervisada.

n) En este contexto, el caso de Newham, en particular, pone de manifiesto que el esquema de los *centros de educación preferente* podría utilizarse como una medida funcional. Entendemos que las «resourced schools» han permitido, entre otras cosas, concentrar en unos pocos centros ciertas medidas de accesibilidad y provisión de recursos especiales —personales y materiales— de costosa generalización. Algunas lecciones específicas que podemos extraer a este respecto son las siguientes:

- De aplicarse esta medida, habría que ser extraordinariamente vigilante para que tales *centros preferentes* no se conviertan en algo así como centros de educación especial encubiertos, donde se escolaricen muchos más alumnos y alumnas con necesidades de apoyo extensas y generalizadas de lo que por proporción natural correspondería.
- Asimismo, habría que ser especialmente cuidadosos en su implementación a los efectos de evadir el peligroso estigma que podría asociarse a los centros que asumieran esta labor; un estigma que reforzaría el mensaje implícito de que la inclusión es cuestión de unos pocos centros educativos —con más recursos que la mayoría— y no una responsabilidad de todos.

o) Los cuatro casos estudiados nos hablan de un *proceso dilatado en el tiempo* y que, en todo caso, está lejos de darse por concluido. Sin duda, los primeros años de este proceso fueron, y serán para España, los más difíciles. En el caso de España, este primer período de implementación será, a nuestro juicio, crítico, pues si las dificultades y preocupaciones superan las expectativas, lo más probable es que el proceso se ralentice o se detenga. Esta posibilidad no solo desvirtuaría el proceso en su ambición, sino que haría muy difícil que se pudiera retomar más adelante. En este sentido, parece imprescindible redoblar, durante este período inicial, los esfuerzos de apoyo y las medidas anteriormente apuntadas.

p) Todas las fuentes consultadas hablan de que el gran desafío pendiente es el de la *calidad de la inclusión*, esto es, del proceso educativo que se oferta al conjunto del alumnado, con y sin necesidades educativas especiales, en los centros ordinarios. Esa calidad, que sería la cualidad que permitiría hablar propiamente dicho de una educación más inclusiva, pasa, entre otras, por las siguientes consideraciones —algunas de las cuales ya se han apuntado—:

- Garantizar una mayor y mejor *participación* del alumnado considerado con NEE en la vida escolar cotidiana. Téngase presente que la participación es, igualmente, un proceso multifacético que requiere, por un lado, fomentar oportunidades significativas que promuevan la creación y mantenimiento de *relaciones sociales* de calidad. Ello llevará a los miembros de una comunidad escolar a sentirse reconocidos y parte del grupo, lejos de las situaciones de marginación o maltrato que el alumnado con NEE vive con una frecuencia preocupante. Por otro lado, avanzar en el proceso de la participación requiere también ofrecer oportunidades que permitan a las personas *tomar parte, ser escuchadas*, de forma que su voz sea tenida en consideración en las decisiones educativas que les afectan. Una cuestión esta —escuchar *la voz* del alumnado— que tiene también el amparo de la Convención de los Derechos del Niño (UNICEF, 1989).
 - i. Ello pasa por confiar más en la capacidad de apoyo y ayuda mutua que se pueden prestar los alumnos y alumnas entre sí. A corto, medio y largo plazo, este es el principal capital social con el que cuentan los centros escolares, y el más importante logro —relaciones sociales duraderas—, para el futuro del alumnado con y sin necesidades especiales. Algunos de nuestros informantes han sido especialmente insistentes en la importancia de este aspecto.
 - ii. Estas redes y esquemas de apoyo mutuo entre el alumnado, si bien pueden surgir naturalmente entre el alumnado, para su construcción, requieren de la implementación intencional de una estrategia planificada. Si no se hiciera así, no solo se estaría perdiendo un apoyo potente para una educación más inclusiva, sino que se estaría impulsando, indirectamente, las condiciones para la marginación y/o maltrato entre iguales.
- Garantizar un *aprendizaje competencial* igualmente de mayor calidad que el actual. Conviene pasar, de una vez por todas, del enfoque centrado en los contenidos, al de las *competencias* necesarias para la vida adulta y laboral. Esta necesidad se hace aún más urgente, en un mundo cada vez más complejo e incierto respecto al empleo. Este cambio no es esperable si no viene de la mano de un cambio generalizado en el uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje que, necesariamente, promuevan la movilización de competencias complejas. Eso es lo que ocurre, por ejemplo, con la metodología de la enseñanza por proyectos, el aprendizaje servicio o la enseñanza basada en problemas.

- Ser vigilantes para que no se reproduzcan, al interior de los centros ordinarios, los viejos esquemas de segregación escolar al uso, aunque sea en forma de aulas, talleres o grupos especiales para el alumnado con NEE; denominaciones eufemísticas que enmascaran el mantenimiento del «statu quo» existente en la actualidad.
- Relacionado con el punto anterior, se precisa estar igualmente alerta, así como tomar las medidas convenientes, para que el profesorado de apoyo puesto al servicio de un trabajo colaborativo con el profesorado tutor no se haga único responsable de la acción educativa dirigida al alumnado con NEE. Estos profesionales pueden ser tanto un apoyo fundamental como una barrera para la participación de algunos alumnos y alumnas. Establecer una normativa clara al respecto, como la que tiene NB es una pieza imprescindible a este respecto.
- En este sentido, parece igualmente imprescindible promocionar la conceptualización de estos apoyos como recursos para el centro —de acuerdo con la concepción de *desarrollo próximo institucional* y de *mejora centrada en la escuela*— y no para alumnas o alumnos específicos. Ello requiere, por otro lado, reflexionar sobre el modo en que se organizan, distribuyen o disponen los recursos especializados entre los centros educativos —o las variables que se toman en consideración para resolver esta cuestión—.
- A este respecto, los casos analizados nos hablan de la posibilidad de ubicar en todos los centros, desde el inicio, los recursos que, teniendo en cuenta la *proporción natural* en la distribución del alumnado, pudieran satisfacer las necesidades educativas de todos ellos.
- Otra posibilidad, seguramente complementaria a la anterior, tiene que ver con la creación de estructuras colaborativas entre escuelas o «clusters». En ellas, los miembros de las distintas comunidades educativas, que son quienes mejor conocen sus realidades, comparten sus situaciones, necesidades, reflexionan sobre ellas, intercambian buenas prácticas y, en consecuencia, distribuyen de manera eficaz y eficiente los recursos con los que cuentan.
- Por otro lado, el objetivo de que el profesorado de apoyo sea un facilitador para la participación del alumnado, de nuevo apunta a la necesidad de promover planes de formación específicos para estos profesionales.
- Incrementar significativamente la calidad de los procesos y planes dirigidos a facilitar la *transición a la vida adulta y laboral*. Estos procesos requieren la conexión y colaboración estrecha entre los centros educativos y los dispositivos socio laborales existentes en la comunidad local. Esta medida, además de favorecer el respeto por la autodeterminación de todo el alumnado, promocionaría la inclusión en el mundo laboral. En este ámbito, las incipientes experiencias de planificación centrada en la persona (PCP) que se están implementando en algunos lugares de España pueden ser un apoyo importante para reconfigurar estas tareas y funciones hoy, lamentablemente, muy descuidadas en los centros educativos, particularmente en los centros de educación secundaria.

q) Los cuatro casos estudiados también nos ofrecen algunas *lecciones* en relación con la controvertida pregunta sobre el mejor modo de actuar con las familias que no confían en que la escuela ordinaria pueda responder adecuadamente a las necesidades específicas de sus hijos e hijas. Quizá lo más significativo a tener en cuenta es que en todos ellos, lejos de presionar a las familias o de actuar en su contra, trabajaron con y para su colaboración y en respuesta a sus necesidades; tratando de apaciguar las preo-

cupaciones y mantener su *alianza* en los casos más complicados. A este respecto, conviene incidir en tres cuestiones fundamentales, comunes a los cuatro casos estudiados.

- En primer lugar, su política hacia la plena inclusión ha sido una respuesta a una demanda social frecuentemente impulsada por las familias.
- En segundo lugar, a pesar de la enorme convicción de los líderes del cambio, en múltiples ocasiones las decisiones tomadas han adoptado visiones estratégicas con el objetivo de no forzar, sino *convencer/persuadir* a las familias, tratando de dar respuesta a sus preocupaciones. Para ello, el establecimiento *de figuras de referencia* en los centros —personas o equipos— anteriormente aludidas, a los que se puede acudir de forma rápida y cercana, ha sido una medida muy bien acogida por las familias en tanto en cuanto las ha ayudado a no sentirse abandonadas una vez iniciado el cambio hacia una escolarización inclusiva.
- Por último, como hemos señalado ya, en todos los casos, las familias han tenido, y siguen teniendo, la posibilidad de elegir la modalidad de escolarización de sus hijos e hijas —ya sea dentro del propio distrito/país o fuera del mismo—.

Con estos tres apuntes no pretendemos, ni mucho menos, apaciguar las energías para el cambio, sino resaltar, una vez más, la necesidad de actuar teniendo muy en cuenta las preocupaciones de las familias. Esta postura es coherente con el enfoque de calidad de vida familiar (Poston et. al. 2004), según el cual, la calidad de vida del alumnado está en función del bienestar de sus familias. Este enfoque también es preciso en la ambición de conseguir la cultura y los apoyos necesarios para el cambio.

r) El compromiso formalmente adquirido por España y otros muchos países de avanzar hacia un sistema educativo más inclusivo es, a nuestro juicio, el mayor desafío de cuantos hoy quepa plantear. Es así porque conlleva una transformación profunda de la *gramática escolar* al uso y, con ella, de las relaciones de poder y privilegio existentes, que benefician a algunos y excluyen a otros. Sin duda alguna, nuestro sistema educativo es hoy mucho más inclusivo de lo que lo era hace treinta años, por ejemplo, cuando se implementó la LOGSE (1990), la primera gran reforma educativa de la entonces recién estrenada democracia española. Hacer que ese proceso llegue con la calidad requerida al alumnado que ha sido y sigue siendo el más excluido y discriminado de nuestro sistema —el alumnado en situación de *discapacidad*, y, sobre todo, aquel con necesidades de apoyo más extensas y generalizadas—, es una tarea de una envergadura sin igual.

s) Las *resistencias* que esta ambición genera son, a todas luces, superlativas, máxime cuando compite con una agenda internacional que promueve la competitividad entre regiones, países y centros escolares a través de las actuales políticas de rendición de cuentas («accountability»).

t) Por esta razón, y por lo apuntado en el punto r), es enorme el riesgo de que la educación inclusiva se convierta en un asunto retórico o circunscrito a algunos cambios parciales vinculados a ciertos grupos de alumnos y alumnas más vulnerables.

u) La tarea de transformar los CEE, para que su alumnado esté en un futuro no muy lejano, escolarizado en centros ordinarios, recibiendo junto con sus iguales una educación de calidad, puede ser visto como *una oportunidad única para motivar y dinamizar una gran transformación de nuestro sistema educativo*, que tan necesaria resulta.

v) Por el contrario, también puede convertirse, simplemente, en un asunto parcial de corto impacto que suponga, en lo fundamental, mantener los viejos modelos de comprensión y acción sobre ese alumnado, heredados de la educación especial.

Ojalá que *las lecciones* que estos casos nos han proporcionado puedan contribuir, siquiera muy modestamente, a estar mejor informados y preparados para enfrentarnos a tan importante desafío. En nuestro país hay otros equipos de investigación y organizaciones muy solventes que tienen mucho que aportar al respecto. Por ello, y para concluir, queremos señalar que se nos antoja estratégica una actuación del MEFP dirigida, precisamente, a articular las sinergias de quienes, en España, por su trayectoria y compromiso, llevan tiempo mostrando y demostrando su compromiso con la educación inclusiva. Su apoyo, sea crítico o favorable con los principios y propuestas que el MEFP ha planteado en su proposición de una nueva ley de educación para que esta sea más inclusiva, será más que necesario cuando se inicie el proceso legislativo que en breve se empezará a desarrollar en el Parlamento.

Referencias

- Daniels, H., Thompson, I. y Tawell, A. (2019). Practices of exclusion in cultures of inclusive schooling in the United Kingdom. *Publicaciones*, 49(3), 23-36. doi:10.30827/publicaciones.v49i3.11402
- Poston, D., Turnbull, A., Park, J., Mannan, H., Marquis, J. y Wang, M. (2004). Calidad de vida familiar: Un estudio cualitativo. *Siglo Cero*, 35 (3), 211, 31-48.

7. Anexos

GUIÓN CUALITATIVO PARA ENTREVISTAS CON INFORMANTES CLAVE

En español:

1. ¿Qué aspectos clave del contexto sociopolítico/cultural/histórico fueron influyentes en la iniciativa tomada?
2. ¿La iniciativa ha estado asociada a un partido/posición política en particular (conservador/liberal/progresista) o ha sido una iniciativa globalmente aceptada por todos?
3. ¿Cuál ha sido la visión o principal fundamento que ha dirigido el proceso de transformación que se inició en su día?
 - a. ¿Un asunto de derechos humanos?
 - b. ¿La respuesta a una presión de familias/ONG?
 - c. ¿Otro?
4. ¿Cuál(es) fueron los principales «desencadenantes» de la iniciativa?
 - a. ¿Una nueva ley? ¿Convención internacional?...
 - b. ¿Presión de los grupos defensores de las PCD (personas con *discapacidad*)
 - c. ¿Una posición política del partido gobernante?
 - d. ¿Varios simultáneamente?
 - e. ¿Otro (s)?
5. A tenor de lo anterior, ¿podría decirse que fue una iniciativa de arriba/abajo («top/down») o viceversa («botton/up»)? Con la perspectiva del tiempo, ¿el esquema adoptado se valora como acertado o no?
 - a. Ventajas observadas
 - b. Principales dificultades
6. ¿Quién(es) lideraron o fueron muy influyentes en la puesta en marcha y desarrollo de la iniciativa?
 - a. ¿El Gobierno? ¿A qué nivel?
 - b. ¿Su rango les permitía tener «poder para influir, decidir»?
 - c. ¿Otros?
7. ¿Qué grado —hasta qué punto se llevó— tuvo la planificación del proceso?
 - a. Exhaustiva a corto, medio y largo plazo
 - b. ¿En qué aspectos se puso especial énfasis o cuidado?
 - c. Flexible

8. ¿Qué estrategias de comunicación a la opinión pública en general respecto a la iniciativa fueron especialmente relevantes y/o útiles?
 - a. ¿Hubo campañas a este respecto?
 - b. ¿Hubo documentos de tipo «posicionamiento público» que se utilizaron?
9. ¿A quién —actores principales— se involucró en el proceso para que fuera participativo —si es que lo fue, como presumimos que ocurrió—?
 - a. ONG de PCD
 - b. Profesorado/Sindicatos
 - c. Servicios «psicopedagógicos»
 - d. Universidad
 - e. ¿Otros?
10. ¿Qué tipo de consultas se llevaron a cabo —si es que se hicieron—?
 - a. ¿Se consideraron «vinculantes» o «informativas»?
11. ¿La iniciativa adoptada permite/permitió a los padres elegir el tipo de escolarización para sus hij@s —lo que supondría que hubo o que ¿hay todavía algún tipo de CEE que permanece «abierto»?
 - a. ¿Si hay alguno tipo de CEE «abierto», a qué población atiende? ¿Cuál es su carácter; regional/provincial, local, «privado»?
 - b. ¿Cómo se valora esta situación en el contexto global del proceso llevado a cabo?
12. ¿Qué aspectos fueron centrales/relevantes en la estrategia de implementación?
 - a. ¿Cuánto tiempo llevó?
 - b. ¿Cómo se «prepararon» a los centros ordinarios (CO)? Principales medidas de desarrollo/mejora para que los CO pudieran llevar a cabo de la mejor manera posible una enseñanza de calidad con el alumnado de los CEE
 - c. ¿Fue una estrategia «a la carta» según el tipo, características o ubicación del centro o fue una estrategia relativamente común /homogénea en casi todos los casos?
 - d. ¿Cómo se apoyó a los CO? ¿Más recursos/dinero? ¿Nuevas figuras profesionales «p. ejemplo, «coordinador de NEE—»? ¿Redes de centros?
 - e. ¿Otras?
13. ¿Hubo, hay un grupo de alumnos/as que preocupó o preocupa especialmente a los responsables del proceso?
 - a. ¿Cómo se ha manejado/llevado esa situación?
14. ¿Ha habido procesos de evaluación y seguimiento del proceso?
 - a. ¿Por parte de quién? ¿El propio Gobierno? ¿Agencias independientes?
 - b. ¿Con que finalidad?; ¿validar, mejorar o cuestionar la iniciativa?
15. Como resultado, en parte de lo anterior, ¿hay evidencias sólidas de los resultados/efectos/impacto de la iniciativa?
 - a. ¿En relación a la satisfacción/grado de acuerdo con lo logrado?
 - b. ¿En relación con la «calidad de la inclusión» (participación + aprendizaje/rendimiento del alumnado con y sin NEE?

16. A la vista de esos procesos de evaluación, seguimiento, consulta y análisis realizados, ¿cuáles han sido, a modo de SÍNTESIS, los principales facilitadores del proceso?, ¿y cuáles las principales barreras del mismo?
17. ¿Alguna sugerencia o recomendación que se desprenda de su experiencia y que no se deduzca de todo lo dicho anteriormente?

QUALITTATIVE OUTLINE FOR KEY INFORMANTS' INTERVIEWS

En inglés:

1. What key aspects from the socio/political/cultural/historical context were influential in the taken initiative?
2. Has the initiative been associated, in particular, with a political party (conservative/liberal/progressive)? Or has it been a globally accepted initiative?
3. What has been the vision or main foundation driving the transformation process from the beginning?
 - a. A human rights issue?
 - b. The response to family/NGO pressure?
 - c. Other?
4. Which were the key determinants of the initiative?
 - a. A new law/policy? An international convention?
 - b. Pressure from PWD (People with disability) supporting groups?
 - c. A political position/statement of the ruling party?
 - d. Several simultaneously?
 - e. Other?
5. Based on the above, could it be described as a top-down initiative or viceversa (bottom-up initiative)?
 - a. Observed advantages
 - b. Observed disadvantages
 - c. Looking back to the decision taken; was it good, appropriate, or not?
6. Who LEADED or were very influential in the start-up and development of the initiative?
 - a. The government? To what extend?
 - b. Did their position allow them to have the power to influence/make decisions?
7. To what extent was the planning process carried out?
 - a. Exhaustive? In the short/medium or long term?
 - b. In which aspects were the emphasis/focus placed?
 - c. Was it flexible?
8. Regarding the initiative, what were the most relevant/useful communication strategies taken towards public opinion?
 - a. Were there campaigns to this matter done?
 - b. Were document of type «public positioning» used?
9. What main actors were involved in the process to turn it into participatory? And if that was the case, how?
 - a. PWD (People with Disability) NGO?

- b. Teachers/Trade Unions?
 - c. Scholl psychopedagogic services? District psychological services?
 - d. Universities?
 - e. Others?
10. What kind of consultations were carried out—if they were made—?
 - a. Were they considered binding or just informative?
 11. Did the adopted initiative allow the parents/legal guardians choose the type of schooling for their children?—What would mean that were there or still are any type of Special Schools (SS) open—?
 - a. In the event that there are still Special Schools opened, to what population do they serve? And are there regional/local/private?
 - b. How is this situation valued in the overall context of the carried out process?
 12. What aspects were key/relevant in the implementation strategy?
 - a. How much time did it take?
 - b. How were the Ordinary /Regular Schools (Ordinary Schools) prepared?—I.e. main development/improvement educative/curricular measures in order to establish in the best possible way quality education to students coming from SE—
 - c. Was it an individually tailored strategy, sensible to the type, characteristics or location of the school? Or was it a relatively common/homogeneous process in all cases?
 - d. How were the OS (Ordinary Schools) supported? More resources/funding? New professional profiles included, such as a SEN (Special Educational Needs) coordinator/manager? Through a school network?
 - e. Others?
 13. Were/are there any group of students that worried or that particularly worries the people in charge of the process?
 - a. How has been the situation carried out?
 14. Has it been executed a monitoring and evaluation process of the initiative?
 - a. By whom? The government itself? Independent agencies?
 15. Are there any solid pieces of evidence of the initiative's results/effect/impact?
 - a. In relation to the level of satisfaction/ agreement to the achievements?
 - b. In relation to the «inclusion quality» (access + participation + learning/achievement of the students with and without SEN (Special Educational Needs)?
 16. In view of the monitoring & evaluation processes conducted, which ones have been, as a synthesis, the main facilitators of the process and which ones have been the main barriers?
 17. Is there any other recommendation/suggestion, not mentioned before, that may be drawn from your experience?

ISBN 978-84-369-5938-3



Diferentes organismos, incluida la *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad* (CDPCD) ratificada por España en 2008, han recomendado avanzar en el abandono de las modalidades de escolarización segregada del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

En este proceso de transformación, el Ministerio de Educación y Formación Profesional ha desarrollado una serie de medidas entre las que se incluye el presente trabajo. Este tiene por objeto avanzar en la definición de sistemas educativos cada vez más inclusivos que ofrezcan respuesta adecuada a las necesidades de todos los estudiantes.

Para ello se analizan diferentes experiencias que cuentan con una amplia trayectoria en procesos similares desarrollados bajo diferentes enfoques. Su riqueza deriva de la solidez de los proyectos desarrollados y de la diversidad de casos. En este sentido se articula un óptica local (*Newham* en Reino Unido), provincial (*New Brunswick* en Canadá) y nacional (Italia y Portugal). Del mismo modo las prácticas estudiadas hacen referencia a realidades con trayectorias históricas, sociales, económicas y culturales muy diferentes. Este hecho sugiere la existencia de múltiples alternativas a la hora de abordar la escolarización inclusiva del alumnado.

A través de la exposición de los casos objeto de análisis, se identifican claves significativas e inspiradoras que servirán para planificar e implementar políticas educativas y medidas concretas adaptadas a la realidad española. Asimismo se recoge una serie de conclusiones generales que esbozan las líneas o ámbitos de intervención prioritaria.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL