

Prisma Social
E-ISSN: 1989-3469
arodriguez@isdfundacion.org
IS+D Fundación para la Investigación Social Avanzada
España

Ramos Feijoo, Clarisa; Huete García, Agustín
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, ¿UN BIEN NECESARIO O UNA ASIGNATURA PENDIENTE?
Prisma Social, núm. 16, junio-noviembre, 2016, pp. 251-277
IS+D Fundación para la Investigación Social Avanzada
Las Matas, España

Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=353747312007

Cómo citar el artículo
Número completo
Más información del artículo
Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

prisma social
revista de ciencias sociales
Revista de Investigación Social
ISSN: 1989-3469

Nº 16 | Junio - Noviembre 2016 – La Educación Inclusiva en la Sociología
pp. 251-277 || Sección Temática
Recibido: 1/4/2016 – Aceptado: 5/5/2016

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, ¿UN BIEN NECESARIO O UNA ASIGNATURA PENDIENTE?

Dra. Clarisa Ramos Feijoo
Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Universidad de Alicante, España

Dr. Agustín Huete García
Departamento de Sociología y Comunicación, Facultad de Educación. INICO, Universidad de Salamanca, España

INCLUSIVE EDUCATION: A NECESSARY GOOD, OR A PENDING ISSUE?

RESUMEN

Este trabajo trata sobre los resultados de la inclusión en la enseñanza de alumnos y alumnas con discapacidad en España desde los años 90 hasta la actualidad. La metodología utilizada se basó en dos estrategias: en primer lugar se realiza una revisión de la literatura y la legislación relacionada con la inclusión educativa, y luego una explotación de los datos estadísticos disponibles en la actualidad a partir de la Estadística de las Enseñanzas no Universitarias. Posteriormente se discuten los resultados para concluir con una propuesta de reconversión de los actualmente conocidos como "Centros de Educación Especial" en Centros de referencia comunitaria para la Inclusión Educativa.

ABSTRACT

This paper deals with the results of inclusive education of students with disabilities in Spain since the 90s until today. The methodology was based on two strategies: first a review of the literature and legislation related to educational inclusion, and then a statistical analysis from the Statistics of non-University Education. The results are discussed to close up with a proposal for conversion of the "Special Education Centers" in Community Centers for Educational Inclusion reference.

Palabras clave

Discapacidad; inclusión; educación especial; España.

Key words

Disability; inclusion; special education; Spain.

1. Introducción: bienestar social e inclusión educativa

El Estado de Bienestar se asienta en un valor fundamental: la solidaridad entre personas, grupos de personas y de generación en generación. Esta solidaridad se vincula al principio de la *interdependencia* por el que, algo que le sucede a alguien puede llegar a afectar a otra persona que no está directamente involucrada en ese problema. A su vez cobra sentido cuando se comprende que la desventaja, la exclusión o la marginación de determinados grupos y personas no responde tanto a decisiones individuales, como al resultado de un sistema social que crea por sí mismo espacios para grupos exclusivos, pero también excluidos (Jiménez y Huete, 2010).

Siguiendo el concepto de la interdependencia, la exclusión repercute negativamente no solo sobre aquellos que la padecen de manera directa, sino que a la larga afecta al conjunto de la ciudadanía. Al no reconocerse el aporte que las personas con discapacidad podrían hacer al conjunto social, perdemos la riqueza de aquellas cosas que las personas pueden ser y hacer (funcionamientos) tal y como se formula en el enfoque de las capacidades (*capabilities approach*) concebido por Amartya Sen (1985).

El paradigma del Desarrollo Humano formulado por Naciones Unidas en 1990 aporta una nueva concepción del desarrollo que no se centra en el exclusivo crecimiento económico. Una sociedad se considera más avanzada cuanto más eficiente es en la extensión de sus sistemas de protección social. Cuanto más capaz es de ampliar las oportunidades de llevar una vida larga y saludable a toda la población, permitiendo que todas las personas puedan desarrollar sus potencialidades y tener

acceso a los recursos y a la posibilidad de participar en las decisiones de su comunidad.

En este sentido, cuando las oportunidades llegan al mayor número posible de colectivos en situación de desventaja -desventaja creada por la propia sociedad- aumenta el nivel de Desarrollo Humano, porque se reducen los niveles de pobreza entendida como un fenómeno de violencia estructural. La educación constituye dentro de este paradigma una de las oportunidades centrales para mejorar la calidad de vida de las personas. En la medida en que toda la sociedad tiene acceso al sistema de enseñanza, podemos decir que tenemos una sociedad más inclusiva, pero no solo en lo educativo, sino como expresión de cohesión social.

Siguiendo a Carmona Barranco (2010), coincidimos en que existe una relación dialéctica entre educación inclusiva y social, porque si bien la educación puede contribuir a la igualdad de oportunidades para insertarse en la sociedad, también es necesaria una mínima equidad social para lograr la democratización en el acceso al conocimiento de forma que todas las personas desarrollen las competencias necesarias para participar en las diferentes áreas de la vida social (p.3).

Así, el sistema educativo es mucho más que una herramienta para repartir conocimiento, es un agente de socialización clave, que redistribuye capital cultural, modelos de comportamiento, relaciones personales, vínculos, expectativas sobre la propia vida y la de quienes nos rodean. Es por tanto un elemento fundamental para facilitar la inclusión social adaptada, productiva, relevante, significativa y realizada (Taberner, 1999). En este sentido la inclusión avanza un paso más allá en los logros de la integración ya que incorpora el compromiso de una educación de calidad para todas y todos. La finalidad de la inclusión es pues más amplia que la de la integración.

Tal y como definiera la UNESCO en 1996: La educación puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la diversidad un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos (p.59).

La generalización del derecho a la Educación es, junto a la Seguridad Social, la Sanidad y los Servicios Sociales, una conquista del Estado de Bienestar Social moderno, para cuyo éxito ha resultado fundamental la aplicación del principio de "igualdad de oportunidades" para todas las personas incluidas aquellas con necesidades educativas especiales, tal como recoge en el informe Warnock (1978) que constituye un hito de la educación concebida como un bien al que todas las personas tienen derecho, y sus fines son los mismos para todos y todas, sin distinción entre alumnos con discapacidad y alumnos sin discapacidad (Toboso et. al., 2012).

En el mundo contemporáneo, el sistema de enseñanza contempla cada vez más un número de funciones que exceden a las que tradicionalmente se le han asignado. Es por ello que la exclusión del sistema educativo puede traer consigo la exclusión de la sociedad, vinculando la discapacidad con la segregación. Esta segregación es sufrida por la persona y por su familia, conformando un círculo de vulnerabilidad ante la falta de información de acceso a los recursos y a los apoyos para poder resolver estas situaciones (Díaz, E., 2010).

La inclusión educativa tiene una función relevante en la construcción de la ciudadanía y no debe quedar por tanto circunscrita a la exclusiva consecución de logros académicos. La puesta en marcha de la planificación centrada en la persona, el desarrollo de nuevos perfiles de provisión de servicios y apoyos por parte de las organizaciones y la implementación del sistema de apoyos nos orientan en la posibilidad de una nueva etapa dentro de la educación inclusiva (Verdugo & Schalock

2013). Asimismo la importancia del desarrollo de actitudes inclusivas en el alumnado contribuyen a prevenir la exclusión social en otros ámbitos de la vida comunitaria (Ali, Strydrom, Hassiotis, Williams y King, 2008).

En este sentido, dada la importancia que tiene como factor de cohesión social resulta de interés la afirmación de Rieser (2013) que alerta sobre la falta de una base conceptual homologada que permita al personal docente entender con claridad a qué se refiere la educación inclusiva. Vincula esta circunstancia con cierta falta de criterios unificados en la literatura, pese a lo cual destaca la necesidad de considerar la existencia de una serie de ideas clave para encarar las acciones relativas a la educación inclusiva y pone como referencia el *Index for Inclusion de Both* et al (2000) que cita una serie de aspectos vinculados al concepto de inclusión que concluyen con la idea de considerar que que la inclusión en la educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad.

Por lo expuesto consideramos importante analizar hasta qué punto la inclusión ha alcanzado a las personas con necesidades educativas especiales en España, y por tanto se ha incorporado la filosofía de la inclusión dentro del sistema de enseñanza, más allá de la mera promulgación normativa.

2. Objetivos

La finalidad de este trabajo es presentar y analizar los resultados de la inclusión en la enseñanza de alumnos y alumnas con discapacidad en España desde los años 90 hasta la actualidad. Para ello se han marcado los siguientes objetivos:

- Conocer el marco legal sobre inclusión educativa en las últimas décadas.
- Observar la evolución de la inclusión educativa de los alumnos y alumnas con discapacidad en la España en términos cuantitativos.
- Realizar una serie de propuestas de actuación para avanzar en el proceso de inclusión educativa en los próximos años.

3. Metodología

Se ha realizado una revisión y análisis de fuentes legislativas y documentales, con la finalidad de enmarcar el trabajo y conocer el contexto de la inclusión del alumnado con discapacidad en el sistema de enseñanza.

La principal fuente de información para los resultados ha sido la *Estadística de las Enseñanzas no Universitarias*, que recoge las características más relevantes del alumnado matriculado en enseñanzas obligatorias, y es realizada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Según la Metodología de la *Estadística de las Enseñanzas no Universitarias* (MECD, 2011) se define "Alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de Discapacidad (ANEED)" como el alumnado valorado como tal por los equipos o servicios de orientación educativa que requiere por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta. Incluye las siguientes categorías:

- Discapacidad auditiva

- Discapacidad motora
- Discapacidad intelectual
- Discapacidad visual
- Trastornos generalizados del desarrollo
- Trastornos graves de conducta / personalidad
- Plurideficiencia

La acumulación y análisis de las estadísticas disponibles sobre "Alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de Discapacidad (ANEED)" constituye por tanto la base de datos de este artículo.

4. Bases legales de la inclusión educativa

La Constitución española de 1978 dedica expresamente su artículo 49 a la población con discapacidad, indicando que los poderes públicos "realizarán una política de prevención, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestará la atención especializada que requieran".

En el terreno de la enseñanza, la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) en los artículos 23 al 31 avala la integración del alumnado con discapacidad en el sistema ordinario de educación general, con los apoyos necesarios que la propia Ley contempla.

Tres años después, el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial, prevé la escolarización en centros ordinarios contemplando como excepcional la escolarización en unidades o centros especiales.

Pero no será hasta la llegada de la la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990 la que hablará por primera vez en el sistema de enseñanza español la figura del alumnado con necesidades educativas especiales.

En junio de 1994, se lleva a cabo en Salamanca, la reunión de la UNESCO, cuyo tema central es la educación de los niños con necesidades educativas especiales. En este marco, nace la llamada "Declaración de Salamanca" (UNESCO, 1994), que impulsa definitivamente la inclusión educativa de todo el alumnado, con independencia de sus necesidades de apoyo (Echeita y Verdugo, 2004).

Posteriormente el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, regula las condiciones para la atención educativa a estos alumnos y las garantías para la calidad de la enseñanza. A partir de este Real Decreto, se inició el desarrollo legislativo de los sistemas de enseñanza en las Comunidades Autónomas que paulatinamente iban asumiendo del Estado las competencias en materia de educación (Toboso, M. et. al., 2012).

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), firmada y ratificada por España en 2008, establece en su artículo 24 que *los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, [...].*

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), que podría ser tildada de ambigua en algunos otros aspectos, es taxativa y reconoce que la única vía posible para la escolarización de las personas con discapacidad ha de ser la inclusiva: *[...] los Estados Partes asegurarán que: a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad; b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan [...].*

Pero además, la CDPD reconoce el derecho de las personas con discapacidad a disponer de los recursos especializados que precisen para el máximo aprovechamiento de los sistemas de enseñanza: *[...] c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión [...].*

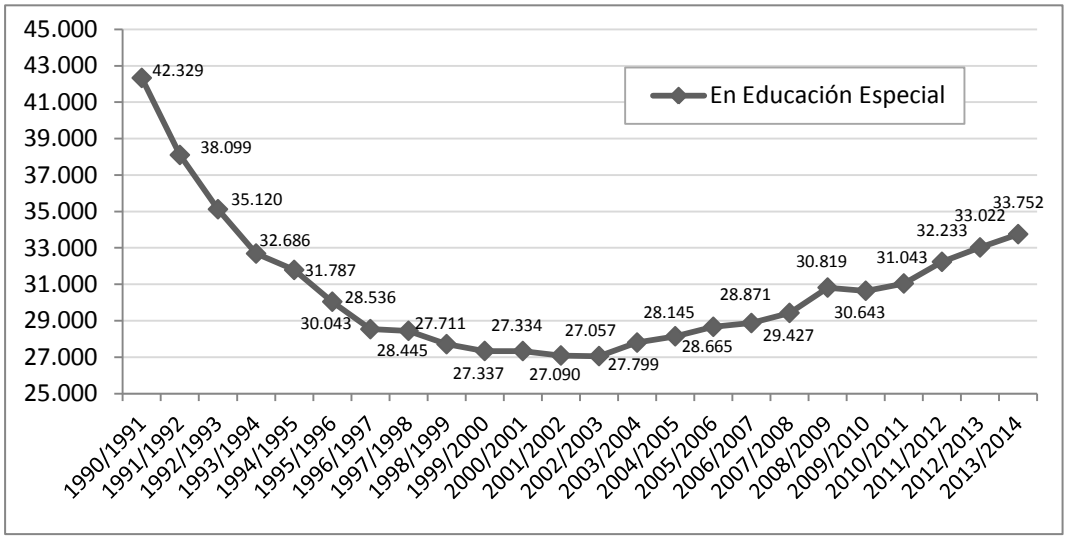
Cabe mencionar la aprobación -con posterioridad a la adhesión de España a la CDPD- de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), sobre la que las propias personas con discapacidad y sus

organizaciones representativas han expresado dudas[1] acerca de su capacidad para generar oportunidades de inclusión.

5. Resultados de la inclusión en cifras

Según los datos disponibles en la estadística oficial, el número total de alumnos y alumnas escolarizadas en Educación Especial en España en las últimas décadas ha descendido en términos generales desde más de 42.000 en 1990, a los 33.752 matriculados en el curso 2013/2014. Sin embargo, si se contempla la evolución curso a curso (Gráfico 1), se puede constatar que la tendencia no es ni mucho menos descendente, ubicándose el punto más bajo en el curso 2002-2003.

Grafico 1: Alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad (ANEED), escolarizado en Educación Especial. Total personas. España 1990-2014

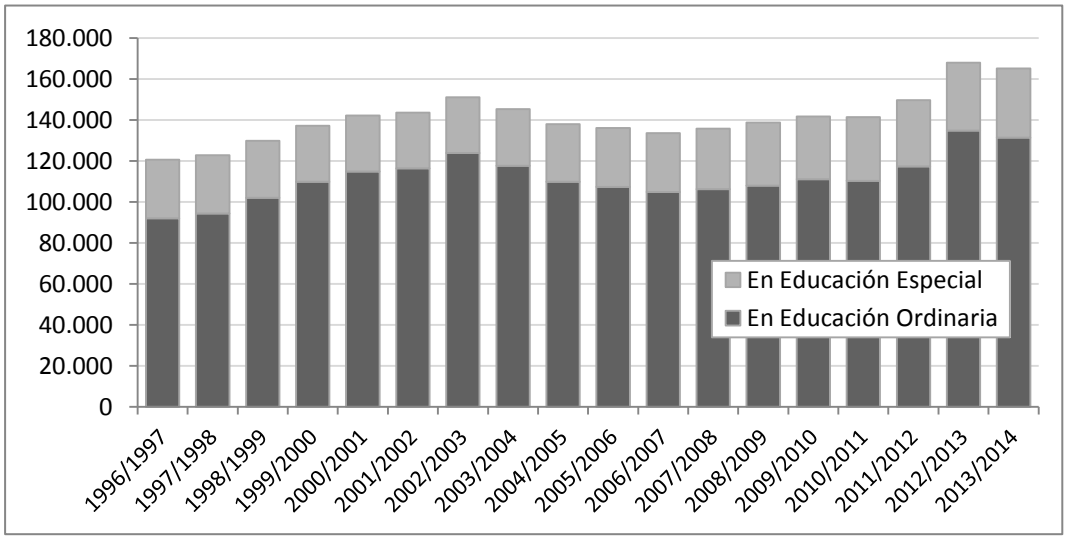


Fuente: elaboración propia a partir de la Estadística de las Enseñanzas no Universitarias (MECD, 2015)

[1] Ver por ejemplo la mesa redonda monográfica sobre LOMCE y discapacidad, en el semanario digital cermi.es (nº 103, 2013): http://goo.gl/DxPSDP

Aunque en un primer momento podría argumentarse como explicación un simple efecto demográfico en el incremento de alumnado "segregado" (esto es, escolarizado en Educación Especial) a partir del curso 2002-2003, si se analizan en detalle y comparativamente los datos de los Gráficos 1 y 2, se observa de manera clara que a pesar de las variaciones en el total de alumnado con discapacidad (que desciende hasta el curso 2007-2008 y asciende después), el número de alumnado en Educación Especial mantiene una tendencia creciente.

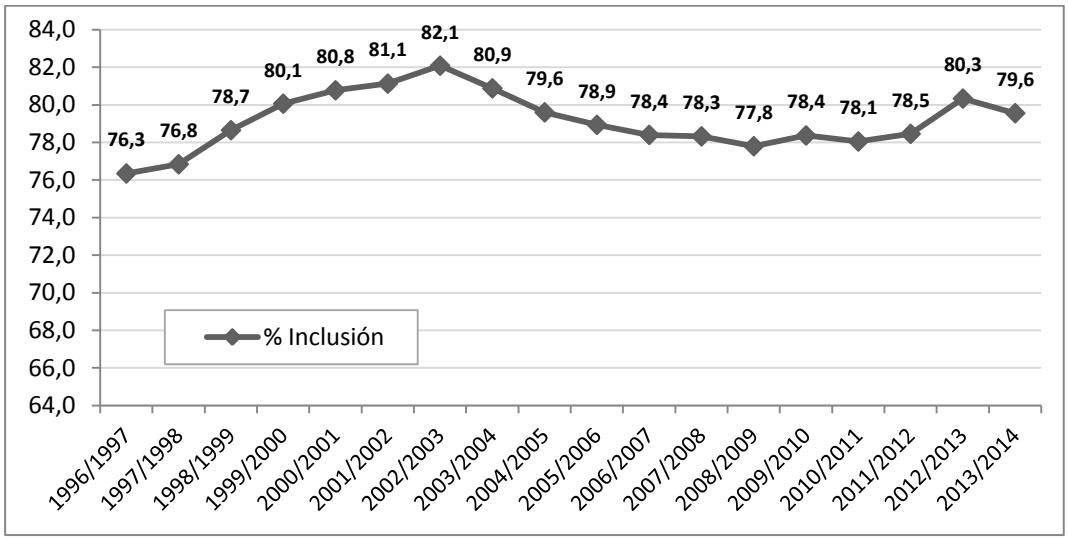
Grafico 2: Alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad (ANEED), según entorno educativo en el que está escolarizado. Total personas. España 1996-2014



Fuente: elaboración propia a partir de la Estadística de las Enseñanzas no Universitarias (MECD, 2015)

En términos porcentuales, el "techo" en cuanto a proporción de alumnado con discapacidad integrado en enseñanza ordinaria obligatoria se alcanzó precisamente en el curso 2002/2003, y no será hasta el curso 2012/2013 cuando la tendencia hacia mayor inclusión se retome de manera clara, tal como se muestra en el gráfico 3.

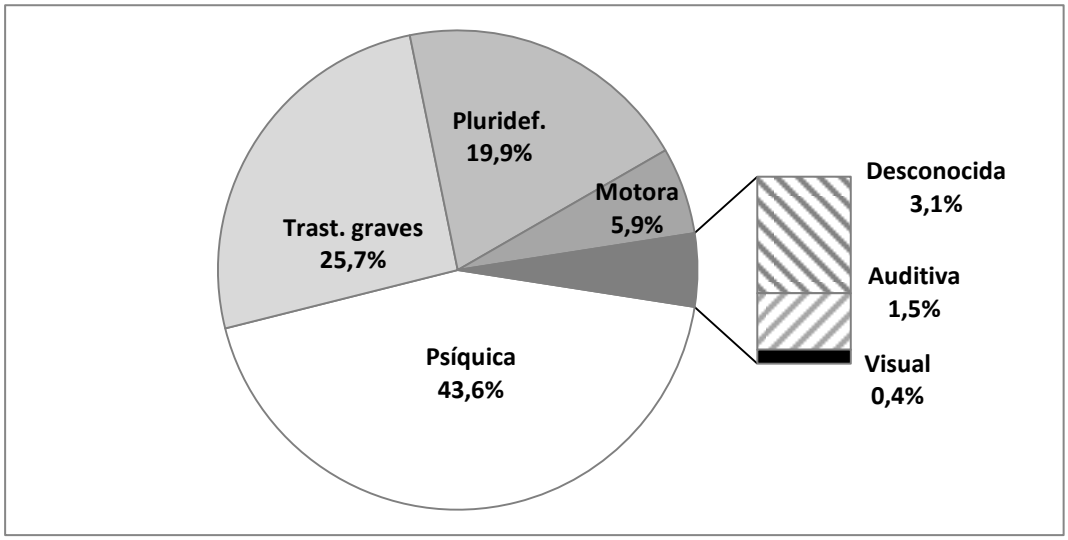
Grafico 3: Alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad (ANEED), integrado en centros ordinarios. Porcentaje. España 1996-2014



Fuente: elaboración propia a partir de la Estadística de las Enseñanzas no Universitarias (MECD, 2015)

Atendiendo al tipo de deficiencia (gráfico 4), prácticamente la mitad del alumnado con discapacidad segregado en Educación Especial es de tipo psíquica (tal como se codifica en los registros de la estadística de la educación no universitaria), siendo escasa, aunque todavía existente, la población de personas con deficiencias visuales o auditivas en escolarización segregada.

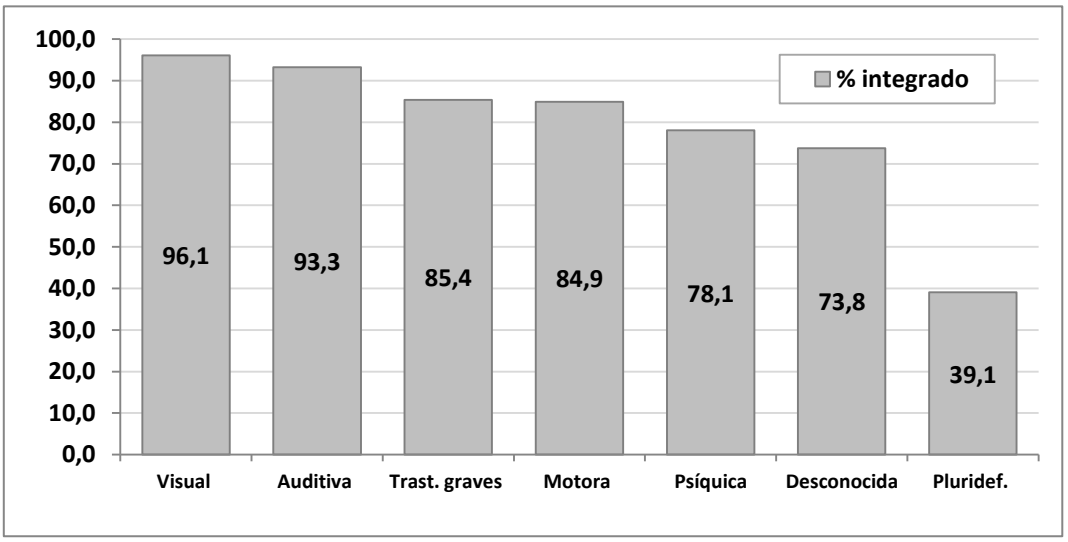
Grafico 4: Distribución del alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad (ANEED) escolarizado en Educación Especial, según tipo de deficiencia. Porcentaje. España curso 2013-2014



Fuente: elaboración propia a partir de la Estadística de las Enseñanzas no Universitarias (MECD, 2015)

La proporción de alumnado escolarizado en educación inclusiva, es decir la tasa de inclusión por tipo de deficiencia (Gráfico 5) es superior al 80% en población con discapacidad visual, auditiva, con trastornos graves y motora, siendo la población con pluridefiencias la que presenta un nivel de inclusión más bajo (39,1%).

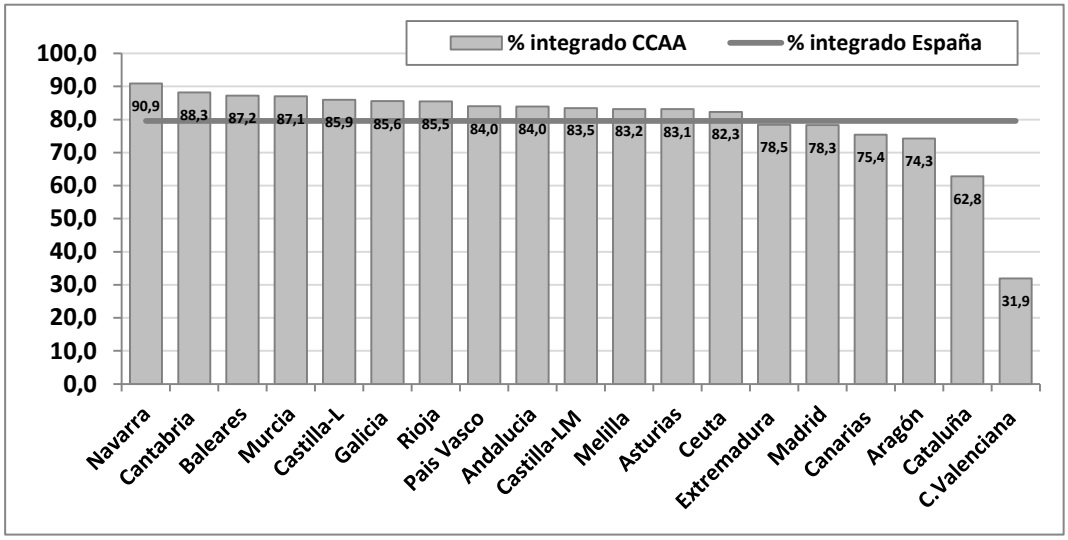
Grafico 5: Alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad (ANEED) escolarizado en centros ordinarios, según tipo de deficiencia. Porcentaje. España curso 2013-2014



Fuente: elaboración propia a partir de la Estadística de las Enseñanzas no Universitarias (MECD, 2015)

En relación con la Comunidad Autónoma de residencia, tal como se muestra en el Gráfico 6, los territorios que han logrado un porcentaje más alto de inclusión en educación ordinaria son, por este orden: Navarra, Cantabria y Baleares, mientras que Aragón, Cataluña y especialmente la Comunidad Valenciana, presentan un nivel de inclusión educativa más discreto. Aunque las causas de estas diferencias entre regiones son complejas y exceden el objetivo de este trabajo, intuitivamente se podría decir que la dimensión de la población por un lado, y el estilo de gestión de las competencias educativas por otro, podrían contribuir a explicar la extensión de la inclusión educativa en los diferentes ámbitos territoriales.

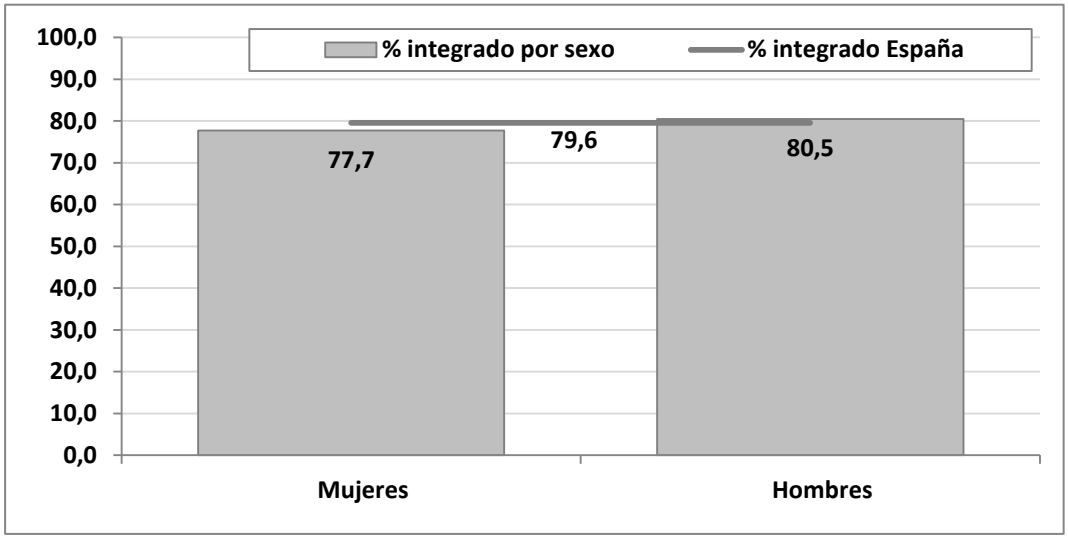
Grafico 6: Alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad (ANEED) escolarizado en centros ordinarios, según CCAA. Porcentaje. España curso 2013-2014



Fuente: elaboración propia a partir de la Estadística de las Enseñanzas no Universitarias (MECD, 2015)

Las mujeres con discapacidad se encuentran sometidas a múltiples factores desencadenantes de Exclusión Social, entre ellas la participación en la educación (CERMI, 2003). En línea con este hecho, los datos disponibles de matriculación de alumnado en enseñanzas obligatorias muestran que existen aún diferencias de género en el nivel de inclusión educativa, con un porcentaje de población segregada superior en mujeres que en varones, tal como se muestra en el Gráfico 7.

Grafico 7: Alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad (ANEED) escolarizado en centros ordinarios, según sexo. Porcentaje. España curso 2013-2014



Fuente: elaboración propia a partir de la estadística de las Enseñanzas no Universitarias (MECD, 2015)

7. Discusión: las dificultades de la inclusión

Garantizar el Derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad, sobre todo cuando éstas tienen grandes necesidades de apoyo, no es una tarea sencilla. La educación de las personas con discapacidad es mucho más que una cuestión técnica, es un reto social en el que entran en juego actitudes, prejuicios, estereotipos y expectativas casi siempre menguadas al igual que los recursos materiales y humanos (Echeita et. al., 2009).

Hoy en día sabemos que los resultados educativos que alcanzan las personas con discapacidad están muy por debajo de sus posibilidades, aunque muy en línea con las expectativas que nuestra sociedad tiene, erróneamente, sobre sus capacidades. Y cuando decimos nuestra sociedad nos referimos también a los dispositivos encargados

de la atención y protección social, como los de salud, los servicios sociales, y el sistema de enseñanza en general. De esta forma, las personas con discapacidad que no tienen dificultades cognitivas que afecten al aprendizaje, alcanzan también de manera sistemática resultados educativos por debajo de la población general, lo cual únicamente puede explicarse desde una óptica de discriminación por discapacidad (Huete y Sola, 2010).

Si seguimos el modelo de desarrollo ecológico de Bronfenbrenner entendemos que no podemos hablar del ámbito de la educación si no consideramos el nivel microsocial constituido por el entorno familiar del niño o la niña, su contexto, escuela y entorno comunitario y finalmente el entramado de los diferentes sistemas que constituyen el nivel macrosocial.

Cualquiera que sea el origen de la actitud, ya sea como respuesta a una carga emocional, a una creencia o emoción, el resultado es que se cubre la necesidad de educación con un satisfactor que podríamos clasificar como *pseudosatisfactor* porque ofrece una falsa sensación de satisfacción o como *satisfactor inhibidor*, ya que si bien *sobresatisface* formalmente la necesidad de educación con una titulación, al no ir este proceso acompañado de una auténtica promoción de capacidades, inhibe las posibilidades de participación, libertad o creación que la persona tiene.

En otros casos desde una perspectiva sobreprotectora se promociona sin una evaluación adecuada de las competencias adquiridas. Esta actitud se ve cimentada en diferentes creencias, por un lado la de que con ello se favorece a la persona con discapacidad compensándola por sus limitaciones, por otro la de que el propio enseñante no encuentra los recursos necesarios para potenciar las capacidades del

alumnado con discapacidad, y opta por "evitar" el conflicto que le supone la enseñanza inclusiva.

La aplicación del principio de igualdad de oportunidades en la educación hacia las personas con discapacidad no se ha entendido de la misma manera en los diferentes sistemas de enseñanza modernos, aunque en general se han sucedido similares estrategias más o menos exitosas, relacionadas con:

- Especialización y especificidad, como fundamento de la *Educación Especial*, tienen un valor innegable: el reconocimiento de que los sistemas de enseñanza precisan instrumentos adecuados para adaptarse a las necesidades de apoyo de los niños y niñas con discapacidad, de forma que obtengan el mayor rendimiento posible. No pretendemos negar la evidente bondad de un sistema que apunta a individualizar el proceso educativo, pero ello no tiene porqué implicar como puesta en práctica la segregación. El modelo de la escuela comprensiva surgido a mediados del siglo XX en el Reino Unido puede ser resignificado a la luz de las evaluaciones que del mismo podemos hacer en los primeros quince años del siglo XXI, apuntando a la flexibilidad como característica principal.
- Normalización, integración e inclusión, como fundamento de la *Educación Inclusiva*, tienen también un valor innegable: el reconocimiento de que los sistemas de enseñanza son, además de necesarios para aprender, fundamentales para acceder a la participación social, la ciudadanía y la identidad. Asimismo, este proceso no es unidireccional, es decir no se trata de "beneficiar" a las personas con discapacidad, sino que por el contrario la construcción de esos valores se potencia de manera interactiva con *todo el*

> *alumnado y profesorado*. El concepto de rol valioso definido por Amartya Sen es así extrapolado no solo para el alumnado con discapacidad sino para sus compañeros que aprenden a convivir con la diferencia y desarrollan aspectos que favorecen la resiliencia individual y la comunitaria. Tal y como Palacios y Bariffi (2007) destacan, la manera en que se aborde la educación será tendrá repercusiones de enorme trascendencia en la vida de niñas y niños con discapacidad, pero también sin ella. (p.99)

Desgraciadamente el necesario encaje entre la *especialización* en la enseñanza, y la *inclusión* educativa de las personas con discapacidad se ha ido convirtiendo, como otros tantos debates, en una suerte de guerra ideológica y de trincheras, en la que "si estás conmigo, no puedes estar contra mí"; una dialéctica que, además de absurda y simplista, resulta muy alejada del bien que supuestamente persigue: la escolarización eficaz y efectiva de las personas con discapacidad para su participación exitosa en la sociedad, en ausencia de discriminación.

El resultado ha devenido en un estancamiento del proceso de inclusión educativa, en el que, tal como se ha mostrado, no sólo el tipo de discapacidad o su severidad son variables explicativas, sino otras en principio poco relacionadas con el hecho educativo en sí, como podría ser el género o la comunidad autónoma de residencia. Es decir, en definitiva, que el proceso de inclusión educativa en España se ve afectado por variables relacionadas con gestión y expectativas sociales.

7. Conclusiones y propuestas para impulsar la educación inclusiva

Transcurridos treinta años desde la promulgación del Real Decreto 334/1985 de ordenación de la Educación Especial, queda un camino trazado pero aún no se ha alcanzado la meta de la inclusión educativa real y pareciera que a pesar de lo avanzado hay voces que vuelven a los debates entre la escuela comprensiva y la diversificada, cuando todavía cabe preguntarse si la inclusión ha sido desarrollada en toda su amplitud.

Tal como se ha mostrado, en términos cuantitativos se evidencia un estancamiento en el proceso de vaciamiento de los Centros de Educación Especial, entendidos estos como espacios segregadores en los que el almunado con necesidades educativas especiales es escolarizado de manera no inclusivia.

En virtud de los datos expuestos, la segregación del alumnado con discapacidad afecta de manera variable y por cuestiones cuya relación estricta con las necesidades educativas especiales es más bien discutible, como es el caso del género o de la Comunidad Autónoma que gestiona el sistema.

Desde un punto de vista técnico, las necesidades educativas del alumnado con discapacidad requieren generalmente una respuesta *especializada* y constante a lo largo de todo el período educativo, que permita la maximización de sus capacidades, la obtención del máximo rendimiento y la inclusión social en ausencia de discriminación.

Los apoyos *especializados* necesarios para las personas con discapacidad en el sistema de enseñanza se extienden más allá del aula: patio, comedor, aseos,

transporte… y deben prestarse independientemente de los condicionantes físicos, intelectuales o sensoriales de las personas con discapacidad, tal como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) mandata a sus Estados parte.

Si nos atenemos a los principios de solidaridad, igualdad de oportunidades, inclusión y no discriminación por causa de discapacidad esgrimidos hasta ahora, los recursos personales, materiales y formales necesarios para la enseñanza de las personas con discapacidad deberían estar garantizados en cualquiera de las etapas educativas y en cualquier centro escolar.

Las modalidades de educación, en caso de ser necesarias, son instrumentos al servicio de la inclusión de las personas con discapacidad, obviando como criterio el de la mejor organización burocrática. Esto quiere decir, en definitiva, que no conviene confundir el necesario procedimiento técnico *especializado*: la educación especial (esto es, especializada), con el lugar donde ésta se presta: esto es, el Centro de Educación Especial (CEE).

Si partimos del modelo de atención centrado en la persona, la personalización del currículo no lleva como correlato la separación del alumnado en otro espacio, es decir la segregación; la especificidad puede y debe darse en el entorno comunitario al que pertenece la persona con discapacidad. La adaptación fundamentada en el diseño universal facilita y enriquece el ámbito educativo a todo el alumnado.

Desde esta perspectiva, cualquier instancia de la administración educativa podría ser "de Educación Especial" (esto es, *especializada*), si cuenta con los recursos adecuados. La centralización de estos recursos en un edificio es una mera opción

burocrática, que tiene efectos virtuosos (aprendizaje, calidad de vida, seguridad, respeto), pero también perniciosos (segregación, invisibilización, discriminación).

Los CEE en la actualidad acumulan una valiosa experiencia en relación con la educación especial, esto es: *especializada*. Gracias a ello, sabemos que la viabilidad de los Centros de Educación Especial no les viene dada por su condición de "Centros", sino por la condición de "Especiales" (o especializados), es decir, dada por especialistas, en entornos adaptados, con los procedimientos y materiales adecuados.

Los CEE son núcleos privilegiados de recursos, pero también de conocimiento sobre el logro del máximo rendimiento educativo en las personas con discapacidad en general. Así, los CEE son más que un lugar, son un recurso. No conviene confundir por tanto el lugar como espacio físico (Centro) con el servicio (educación especial, o especializada). Los CEE atesoran un saber y experiencia (know-how) que constituye un potencial necesario para avanzar en la inclusión educativa. Pero deben renunciar a su carácter segregador.

La CDPD incorpora como mandato lograr una plena inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad, poniendo fin a cualquier recurso que suponga segregación, invisibilidad o discriminación. Cumplir este mandato implica trabajar en la transformación del modelo de organización burocrática de la educación especial (o especializada), para evitar que esta se convierta antes en un recurso que en un factor de riesgo, en lo que a la inclusión social se refiere. El CEE debe dejar de ser un lugar exclusivo, específico, un gueto para las personas con discapacidad.

Pero los CEE no tendrían por qué ser en sí mismos el problema, sino parte de la solución. El debate no es si los Centros de Educación Especial deben o no existir, sino

si pueden ejercer ciertas funciones al servicio de la inclusión educativa, como agentes especializados clave.

Vemos necesario establecer un espacio de trabajo y debate sobre las mejoras que nuestro sistema de enseñanza requiere para llegar a la plena inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad, tomando como eje la reconversión de un recurso en la actualidad segregado, pero privilegiado para la prestación de apoyos especializados como los CEE, con las siguientes propuestas:

- Reformar el sistema educativo, de manera que el CEE pase a ser el núcleo abierto, de referencia y de conocimiento sobre adaptación de la enseñanza a las personas con discapacidad.
- Abrir el CEE a la escolarización de alumnos/as sin discapacidad, mediante medidas activas de discriminación positiva (beneficios extraordinarios para el alumnado que en ellos se matricula y sus familias).
- Transformar el CEE en un lugar de formación y difusión de conocimiento, así como de prestación de apoyos a alumnos/as con discapacidad en entornos inclusivos.
- Potenciar el CEE como recurso para profesionales no especializados, como un entorno de aprendizaje basado en la experiencia.
- Poner en valor el trabajo de los CEE, como herramienta especializada para la enseñanza de las personas con discapacidad, en entornos ordinarios.
- Incorporar la participación real de la familia dentro del proceso de inclusión educativa, de manera coordinada con los demás sistemas implicados en la intervención y apoyos a las personas con discapacidad (Ginè, 2000).

Si planteamos que la educación es inclusiva, podemos claramente definirla como educación "para todos y todas" y no simplemente centrada en el alumnado con necesidades educativas especiales. A la luz de lo planteado, existe una alternativa ante la dicotomía calidad/integración que históricamente ha presidido la discusión sobre la inclusión educativa y los Centros de Edcuación Especial. Resulta posible por tanto resolver esta *asignatura pendiente*, avanzando en un *bien necesario*: convertir estructuras segregadas en inclusivas, sin perder su valiosa experiencia y especialización.

De esta forma se podría evitar que a la educación inclusiva le termine ocurriendo algo similar a lo que pasa con la conciliación de la vida familiar y laboral, que siendo concebida como una forma de armonizar la vida de hombres y mujeres, parece que se termina circunscribiendo a facilitar que las mujeres puedan trabajar en doble jornada. En el caso de la educación inclusiva hablamos de pasar de centralizar la enseñanza especial con recursos segregados, a dar paso a un ámbito más amplio de la transmisión de conocimientos al servicio de la construcción de la ciudadanía, en el que recursos técnicos y humanos especializados se pongan definitivamente al servicio de la inclusión educativa.

9. Bibliografía

Ali A., Strydom A., Hassiotis A., Williams R., King M., (2008): A mesure of perceived stigma in people with intellectual disability, British Journal of Psyquiatry, 193.

Booth, T., Ainscow, M., Black–Hawkins, K., Vaughan, M., Shaw, L. (2000). The Index for Inclusion. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Carmona Barranco,C. (2010) La inclusión en la Educación. Consultado en mayo de 2016 en http://www.eduinnova.es/ene2010/inclusion.pdf

CERMI (2003): Discapacidad y exclusión social.Madrid: Cinca.

Díaz, E. (2010): Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad. Política y Sociedad, Vol. 47 (1), pp.: 115-135.

Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. y González, F. (2009). "Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España", Revista de Educación, 349, pp. 153-178.

Echeita, G. Y M. A. Verdugo (coord.) (2004). La "Declaración de Salamanca" sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después: valoración y prospectiva. Salamanca: INICO.

Giné, C (2000) Las necesidades de la familia a lo largo del ciclo vital Capítulo 1 en VERDUGO M. editor Familia y Discapacidad. Madrid: FEAPS.

Huete A. y Sola, A., (2010). Los jóvenes con discapacidad en España. Informe de situación 2010. Madrid: Cinca.

Jiménez, A.; Y Huete, A. (2010): Políticas públicas sobre discapacidad en España. Hacia una perspectiva basada en los derechos. Política y Sociedad, 2010, Vol. 47 (1), pp.: 137-152.

ONU (2006): Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Asamblea General. 76ª sesión plenaria. Nueva York: Organización de las Naciones Unidas.

Palacios, A. Y Bariffi, F. (2007): La discapacidad como una cuestión de derechos humanos: una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: CINCA

Rieser, R. (2013) Teacher Education for Children with Disabilities Literature Review. UNICEF REAP Project. Consultado en mayo 2016 en: http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Teacher_education_for_children_disabilities_litreview.pdf

Sen, A. (1985). Commodities and capabilities. Amsterdam: Elsevier Science.

Sen, A. (2004) "Discapacidad y justicia". Ponencia presentada en la II conferencia internacional sobre discapacidad y desarrollo inclusivo. Washington: Banco Mundial.

Taberner, J. (1999): Sociología y educación. Funciones del sistema educativo en las sociedades modernas. Madrid: Tecnos.

Toboso M., Ferreira M., Díaz E., Fernández-Cid M., Villa N., Gómez C., (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico, 6 (1), enero-junio; pp: 279-295.

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Aprobada por la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca, 7-10 de junio de 1994. Consultado en mayo 2016 en: http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO1005/6.1.3.4-1005.pdf

UNESCO (1996): La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.

Verdugo, M.A. Schalock, R., (2013). Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia. Colección Psicología. Salamanca: Amarú