

Miradas de futuro: educación inclusiva para la sociedad democrática. Una revisión en el tiempo

/

Views of the future: inclusive education for a democratic society. A review in time

M^a Antonia Casanova

Directora del Instituto Superior de Promoción Educativa

DOI

<https://doi.org/10.23824/ase.v0i32.683>

Resumen

El artículo recoge un recorrido, desde el punto de vista legal y social, de la educación inclusiva en España, partiendo del año 1970. Se analiza la transformación educativa durante estos 50 años, avanzando desde la educación especial, pasando por los programas de integración, hasta llegar a la concepción más amplia de la inclusión, mirada que abarca a todo el alumnado con sus características propias. Todas las diferencias deben ser atendidas, por lo que se hace imprescindible un sistema flexible, que facilite la accesibilidad al conjunto de la población. Finaliza el texto planteando algunos de los retos pendientes de conseguir para alcanzar la educación inclusiva pretendida, en orden a llegar a la sociedad inclusiva que exige un modelo democrático de gobierno.

Palabras clave: educación especial, integración, educación inclusiva, retos educativos.

Abstract

The article includes a route, from a legal and a social point of view, of inclusive education in Spain, starting in 1970. The educational transformation during these 50 years is analyzed, progressing from special education, through the integration programs, until reaching the broadest conception of inclusion, a gaze that encompasses all students with their own characteristics. All differences must be addressed, so a flexible system is essential, which facilitates accessibility to the population as a whole. The paper concludes raising the pending challenges to achieve the intended inclusive education, in order to reach the inclusive society that requires a democratic model of government.

Key words: special education, integration, inclusive education, educational challenges.

Un recorrido legal y social por la educación en el camino hacia la inclusión

Con motivo de la conmemoración de los 50 años de la publicación de la Ley General de Educación y de los 30 de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, y aprovechando la excelente iniciativa de Avances en Supervisión Educativa, me parece realmente importante dedicar unos minutos a la reflexión del recorrido realizado durante las últimas décadas del pasado siglo y el momento actual, en torno a la evolución habida en el camino hacia la educación inclusiva, dado que, a pesar de los muchos avances experimentados, todavía no se ha llegado a disponer de una única vía de escolarización para el conjunto del alumnado. Bien es verdad, que la doble vía de centros existentes solo se refiere al alumnado con necesidades educativas especiales y, en menor número, a la escolarización diferenciada por género.

También es cierto que cuando hablamos de educación inclusiva no solo hay que considerar al alumnado con algún tipo de dificultad específica por razones diferentes (discapacidad, inmigración, marginación social...), sino que es preciso tener en cuenta que cada estudiante es singular y presenta requerimientos individualizados para lograr los mejores resultados, por lo que este modelo educativo pretende personalizar la atención al máximo, diversificando las opciones institucionales que favorezcan el óptimo aprendizaje y desarrollo personal de cada uno (Casanova, 2017). Y en este sentido, creo que queda, aún, más camino por recorrer que en el citado en el primer párrafo.

Entrando en la revisión necesaria que ponga de manifiesto los avances realizados y los retos pendientes, dejaré constancia, desde el principio, que en el texto que sigue habrá datos absolutamente objetivos, pero también vivencias personales que quizá no lo sean tanto, pues al haber participado muy directamente en muchos de los momentos que aparecerán a continuación, la influencia de la visión personal y las experiencias vividas profesionalmente se reflejarán en las afirmaciones que ponga de manifiesto.

Han sido años de gran interés para la educación y de enorme evolución social en nuestro contexto español, lo que hará que lo expresado seguidamente no pretenda ser exhaustivo, aunque sí representativo de los hechos y procesos más significativos en el ámbito que se aborda.

La Ley General de Educación: un avance significativo

Comenzaremos el recorrido por una fecha importante para la pequeña historia que aquí nos convoca de la educación española (y también de la educación especial). Me situaré en el año 1970, año en el que aparece la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamento de la Reforma educativa (Ley General de Educación), texto eminentemente pedagógico que supuso, a mi entender, una importante transformación tanto en el ámbito propio al que se dirigía -el sistema educativo-, como en la sociedad de los años inmediatos a su implantación. También es verdad que, como suele ocurrir, muchos de los aspectos que regulaba se quedaron sin aplicar de forma generalizada, pero aun así impuso un avance enorme en la visión y el enfoque de lo que debía ser la educación en las últimas décadas del siglo XX. De hecho, durante los veinte años que se mantuvo vigente (hasta la publicación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo -LOGSE), la sociedad española evolucionó de forma significativa, no solo por la implementación de esta Ley, evidentemente, pero sí con su colaboración efectiva para la formación apropiada de los ciudadanos.

En esta Ley, su artículo cincuenta y uno establece: “La educación de los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo haga absolutamente necesario, se llevará a cabo en Centros especiales, fomentándose el establecimiento de unidades de educación especial en Centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves cuando sea posible”.

A pesar del lenguaje que ahora resulta peyorativo para la denominación de este alumnado, hay que reconocer que supone un gran paso hacia su incorporación al sistema ordinario. Efectivamente, se crearon aulas de educación especial (aulas de integración) en los centros ordinarios y comenzó, de este modo, el nuevo enfoque para abordar la educación especial intentando la menor discriminación del alumnado, al no aislarlo totalmente del resto de compañeros.

También es interesante señalar que en esta Ley se contempla la educación de los alumnos superdotados, que, no obstante, tardará bastantes años en ser asumida legalmente por el sistema educativo (1995).

Cambios socio-políticos decisivos

Desde 1975, fueron muchas y decisivas las circunstancias que contribuyeron a los cambios sociales en el Estado Español (modificación del modelo de gobierno y de la estructura del Estado, especialmente), lo que derivó, lógicamente, en la necesidad de abordar nuevas normas legales educativas que respondieran a los requerimientos que la realidad del momento y del futuro previsible exigían.

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

La conexión que se da entre la realidad y la legislación presenta la ventaja de actuar circularmente, es decir, apoyándose de forma mutua. Las experiencias

positivas, las buenas prácticas reconocidas y avaladas como tales sirven como avanzadilla de nuevas realidades posibles, aunque se realicen en círculos reducidos con poca generalización. Sin embargo, es importante destacar la repercusión que estas buenas prácticas, aunque sean aisladas, suelen tener en el conjunto del sistema. Los profesionales aprendemos mejor haciendo que escuchando (como siempre ocurre) y el constatar que “se puede hacer” ofrece una confianza mucho mayor que la que pueda otorgar una norma legal. Y esa es la experiencia directa que tuvimos quienes comenzamos “arriesgándonos” a empezar: que llegaron docentes e inspectores de diversas CCAA para ver cómo estaba funcionando esa inicial “integración” y conocer los mecanismos que permitieron llevarla a la práctica. Estas pequeñas innovaciones, recogidas adecuadamente en la legislación educativa de un país, resultan útiles para lograr su extensión con la confianza de que ya se han aplicado y han sido positivas para el conjunto de la población escolar y para su entorno social. Ambas se retroalimentan y constituyen el eje por el que avanzar sin riesgos, sino sobre bases fundadas y datos evaluados convenientemente. Este ha sido, en buena parte, el proceso seguido desde la educación especial hacia la integración como paso intermedio y, después, hacia la educación inclusiva en la que seguimos trabajando e intentando lograr con condiciones de calidad para todo el alumnado, a la vez que contribuyendo a una mejor sociedad y vida de todos los ciudadanos. Es interesante que, bien a nivel de Estado o de Comunidad Autónoma, teoría y práctica se conecten para no dar pasos atrás ni pasos en falso: siempre hacia adelante, pero con garantías de superación de la calidad anteriormente existente.

Siguiendo este breve recorrido socio-legislativo, hay que destacar el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial, en el que se establece el diseño curricular para todo el alumnado, si bien teniendo en cuenta las características personales y haciendo hincapié preferente en el planteamiento integrador de la educación para todos los niños y niñas. A partir de esta norma, se publica la Orden de 20 de marzo de 1985, sobre planificación de la educación especial y experimentación de la integración en el curso 1985/86, a partir de la cual comienza a ser un hecho cierto la “integración” de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias, lo cual llevó al cambio de configuración estructural del sistema, pues, ahora sí, los centros de educación especial quedaron para la atención al alumnado que, ciertamente, no era posible incorporar entonces a

los centros ordinarios, bien por su multidiscapacidad, por la gravedad de la presentada o por la falta de condiciones en la escuela ordinaria para atenderlos adecuadamente.

A partir de la LOGSE: un cambio de enfoque para la sociedad democrática

Las dos evaluaciones realizadas entre 1985 y 1990 confirman todo lo positivo de este programa, por lo que, cuando se publica la LOGSE, en 1990, ya se establece como norma general la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria -siempre que sea posible-, previa evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización de los equipos de orientación u orientadores correspondientes. Esta es la vía continuada hasta el momento, si bien con avances en ese primer planteamiento de integración del alumno, hacia la educación inclusiva, es decir, hacia la apuesta clara para que sea el sistema educativo el que posea la flexibilidad y recursos necesarios que le permitan atender a todo tipo de alumnos en sus aulas comunes, sin separar ni escolarizar en paralelo a los que presentan peculiaridades del tipo que sean. Esta es la escuela inclusiva, que debe derivar en una sociedad inclusiva, democrática al fin, que valore las diferencias de todos los ciudadanos y se enriquezca con ellas.

Van apareciendo diversas normas para la regulación del sistema educativo a lo largo de estos primeros años de democracia en España, pero en esta reflexión general no cabe profundizar en cada una de ellas. Haciendo alusión solamente a las leyes de ordenación del sistema, hay que dejar constancia de la publicación de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), que no llegó a aplicarse, y la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que dedica el capítulo I de su Título II a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, en el cual hace referencia al que presenta necesidades educativas especiales, altas capacidades intelectuales, al que se haya incorporado tardíamente al sistema educativo o al que plantee situaciones personales o de historia escolar que requieran este apoyo. El planteamiento de la LOE permitió y favoreció la educación inclusiva, ya que promovía tanto la autonomía de los centros, que les permitiera adaptar la normativa a las características de su entorno y de la población atendida, como la flexibilidad del sistema en todos sus aspectos (pedagógicos, organizativos...), factores ambos que deben contribuir a que la educación inclusiva se generalice sin

mayores dificultades. Tras la LOE, se publica la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), que reformula algunos de los apartados de la LOE, si bien sigue respetando el modelo inclusivo para la educación. En concreto, el punto antes citado incorpora, además del alumnado descrito, el que presente dificultades de aprendizaje y el diagnosticado como con TDAH. En el momento en que se publica este artículo, nos encontramos ante una nueva revisión legal, pendiente de publicar, que incorpora modificaciones a esta última Ley y que aún no se puede constatar hasta qué punto incidirá en la consecución definitiva de un modelo de educación inclusiva generalizado, que rompa con las dobles vías de escolarización que continúan permaneciendo.

Es obvio señalar para los lectores de esta revista, que a partir de 1981 comienzan a transferirse las competencias en materia educativa desde la Administración Central del Estado a las Comunidades Autónomas, proceso finalizado durante el curso 1999-2000. A partir de ese momento, cada Comunidad emite sus normas propias, generadas a partir de las leyes mencionadas, si bien adaptadas a los diferentes contextos de cada una de ellas.

No es posible finalizar este apartado sin dejar de señalar que no es solo la normativa española la que obliga y promueve la educación inclusiva, sino que a nivel internacional han aparecido múltiples normas a las que España se ha adherido y que intentan garantizar este modelo para toda la población escolar. No obstante, me parece de interés particular la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad, firmada en diciembre de 2006, que dedica su artículo 24 íntegramente a la educación, aunque aborda la inclusión de las personas con discapacidad en cualquiera de los aspectos en los que debe desarrollar una vida plena: trabajo, vivienda, justicia, ocio, salud, etc. Es el primer documento que firma la Unión Europea como tal y que, por ello, obliga a todos los Estados miembros; hay que advertir, además, que España ha sido uno de los primeros países en firmarla y asumirla (entró en vigor el 3 de mayo de 2008), lo que ha implicado una revisión urgente de toda la normativa que pudiera entrar en contradicción con los principios de esta Convención que reseñamos. Termino este apartado “muy legal” haciendo una observación: aunque esta Convención se dedica especialmente a las personas con

discapacidad, sus principios son aplicables al conjunto del alumnado, pues constituyen la base para que la atención a la diversidad resulte efectiva.

Los datos que demuestran el camino recorrido

Una de las muestras del camino recorrido, al menos parcialmente en lo que se refiere a la escolarización ordinaria del alumnado con necesidades específicas de apoyo o, más particularmente, con discapacidad, aparece en los datos que se recogen en los Informes sobre el estado y situación del sistema educativo, elaborados por el Consejo Escolar del Estado a lo largo de los cursos transcurridos desde su creación. No es fácil realizar un estudio comparativo riguroso, dado que no se plasman del mismo modo en los diferentes años estudiados. Por eso, destacaré solamente que durante el curso 1986-87 aparecen datos estadísticos sobre los “alumnos minusválidos”, considerando la existencia de 17.770 comprendidos entre las edades de 2 y 5 años, 53.900 entre 6 y 13 años y 19.600, entre 14 y 18 años. En total, resultan censados 91.270 alumnos. Es decir, que en la etapa de educación obligatoria (EGB) había 53.900 alumnos con algún tipo de discapacidad. Se destaca que, de todos ellos, el 70% pueden seguir un programa educativo en régimen de integración en la escuela ordinaria. Sin embargo, cuando se citan, por un lado, las unidades disponibles en centros de educación especial, estas son 1323, y las unidades en centros de EGB, se cifran en 1727. Si hacemos un cálculo medio de 10 alumnos por aula, todas las unidades existentes llegarían a cubrir la escolarización de 30.500 alumnos. Evidentemente, quedaba mucho camino por recorrer, aunque se transitaba por una ruta correcta de trabajo y de educación.

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

Reproduzco, a continuación, los datos del curso 2009/2010, en los que podemos comprobar cómo cambió la realidad educativa del alumnado con necesidades educativas especiales en lo referente a su escolarización en los nueve años siguientes.

Cuadro 1. Alumnado con necesidades educativas especiales por titularidad de centro. Curso 2009/2010

	Centros públicos	Centros privados	Todos los centros
Educación Especial Específica	16.943	13.732	30.675
Alumnado Integrado en centros ordinarios	81.304	25.042	111.190
E. Infantil	10.960	2.912	14.494
E. Primaria	41.386	10.498	54.080
ESO	24.349	9.307	35.016
Bachillerato	735	225	1.521
Ciclos formativos de FP	1.095	299	1.394
Programas Cualificación	1.838	470	2.308
Programas de Cualificación Profesional Inicial	941	1.331	2.377
TOTAL	98.247	38.774	141.865

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

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

Cabe preguntarse, ante estos expresivos números -que son personas- qué ocurría con los 19.064 alumnos que se “perdían” en el paso de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria, dado que esta segunda etapa, como bien indica su nombre, sigue siendo *obligatoria* y, por lo tanto, todo el alumnado debería seguir escolarizado. ¿Es que regresan a los centros específicos de educación especial, después de haber cursado una educación inclusiva perfectamente atendidos? Pues creo que sí. Que no están en casa, sino que vuelven a la educación especial tradicional.

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

La información estadística correspondiente al curso 2015-2016, publicada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pone de manifiesto que el alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado es de 206.493 alumnos, de los cuales 35.190 se encuentran en Centros específicos, mientras que 171.303 cursan sus estudios en Centros ordinarios. Esto supone que el 82.96% se educa en un modelo inclusivo, mientras que un 17.04% continúa escolarizado en Centros de educación especial. Evidentemente, la situación hacia la educación inclusiva sigue avanzando, pero lentamente, sobre todo considerando que 22.844 alumnos pertenecen a categorías que, en el caso de la tabla anterior, no aparecían catalogados, debido a la clasificación de los mismos que se realizó a partir de la LOMCE. Se mantiene, además, la pérdida de estudiantes entre la Educación Primaria y la Secundaria Obligatoria (-25940) y, sobre todo, entre la Secundaria y el Bachillerato (-52025), que continúa siendo escandalosa.

En el momento actual, hay 37.136 alumnos matriculados en centros de educación especial, lo que supone el 17% de este alumnado. Es decir, que el 83% se encuentra ya desarrollando su educación en centros ordinarios. Seguimos avanzando, muy poco a poco. La situación se encuentra bastante estabilizada. Pero creo que ya va siendo hora de llegar a la meta de regularizar esta situación para el conjunto de la población, evitando discriminaciones de entrada.

Retos de la situación actual

Los datos manejados, como ya se comentó, se refieren a la escolarización ordinaria de todo el alumnado, sean cuales fueren sus características, lo cual no se

identifica con que la atención que reciben en las aulas responda realmente al modelo de educación inclusiva, realidad muy difícil de evaluar. Por ello, es solo un indicador que nos da idea de cómo evoluciona el sistema hacia el modelo deseado. La educación inclusiva supone ofrecer respuestas diversificadas que permitan el mejor desarrollo del alumnado de acuerdo con sus singularidades (estilo y ritmo de aprendizaje, cultura, capacidad, talento, contexto familiar y social, motivaciones...), lo cual incluye al alumnado con mayores necesidades de apoyo específico, pero que, en definitiva, debe tener en cuenta a todos los estudiantes.

Lo que dice la ONU de nuestra educación inclusiva

Un primer reto que se plantea inicialmente, como ya queda en evidencia, es conseguir una sola vía de escolarización para todo el alumnado. El Informe emitido por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, relativo a la situación de la educación inclusiva en España, cuya investigación fue llevada a cabo durante el año 2017, revela “violaciones al derecho a la educación inclusiva y de calidad” por continuar excluyendo de la educación general particularmente a personas con discapacidad intelectual o psicosocial y discapacidades múltiples, basando la decisión en evaluaciones ancladas en modelos médicos ya superados. Ello deriva en segregación educativa y en la denegación de los ajustes razonables necesarios para la inclusión. De hecho, se mantiene un importante porcentaje de personas con discapacidad en situaciones adversas para su inclusión social. Por otra parte, pone de manifiesto la variedad de situaciones legislativas que se presentan en las diferentes CCAA, al igual que plantea la poca defensa que tienen las familias ante los informes psicopedagógicos y los dictámenes de escolarización segregadores, pues en la mayoría de los casos solo queda la vía judicial para su resolución, tampoco satisfactoria por el desconocimiento de los estándares de la Convención por parte de los jueces (incluso del Tribunal Constitucional), que solo resuelven en base al procedimiento establecido y no al derecho de la persona. Por lo que se refiere a los recursos, explicita la reducción habida so pretexto de la crisis económica, lo cual ha llevado a la disminución de docentes de apoyo y, en consecuencia, a que cada uno de los especialistas deba atender a un mayor número de alumnos, a que algunos apoyos deban ser costeados

por las familias fuera del horario escolar y, sobre todo, a la falta de formación adecuada del profesorado en general, lo cual perjudica gravemente la educación de calidad para las personas con cualquier tipo de dificultad o discapacidad. La accesibilidad no es homogénea en todos los Centros e, incluso, después de conseguida la posibilidad de acceso físico, sigue habiendo fallos para manejar las herramientas de comunicación, las evaluaciones y los contenidos educativos. Señala expresamente que “el inspector no tiene en su mandato por ley analizar la implementación sobre accesibilidad en centros educativos”. Sin embargo, y hablando desde la Inspección, es importante señalar que esta, de oficio, puede informar a la Administración acerca de estos y otros extremos, al igual que asesorar a las familias y a los Centros sobre la necesidad de cumplir la normativa vigente en estos aspectos y del modo más eficaz y adecuado de hacerlo. El Informe aborda otros muchos elementos y es realmente duro (quizá demasiado) cuando evalúa la educación inclusiva en España y puede resumirse en una expresión tajante: “la perspectiva inclusiva queda ausente de los planes educativos”. Se proponen dieciséis exhortaciones al Estado Español para superar la situación descrita, que esperemos se cumplan en tiempos próximos.

¿Educación inclusiva y educación especial?

La polémica es actual y de total vigencia, entre defensores de mantener los centros de educación especial y los que defienden la educación inclusiva total (Casanova, 2020). Sería fácil poner de acuerdo a ambos sectores si la escuela ordinaria dispusiera de los medios de todo tipo (equipamiento, recursos didácticos, profesorado formado adecuadamente, profesorado especializado...) apropiados para atender con calidad a todo su alumnado, también al que presenta necesidades educativas especiales. Hay desconfianza en que esto pueda cumplirse y de ello nacen posturas radicales que no ayudan a resolver la situación de forma positiva para todos. Desde un enfoque personal, tanto desde un punto de vista teórico como desde la experiencia vivida, creo poder afirmar que la educación inclusiva es la única que ofrece igualdad de oportunidades a toda la población en una sociedad democrática. Lo confirman las personas adultas con discapacidad educadas en escuelas ordinarias, que no hubieran llegado a su situación profesional presente si no se hubieran

relacionado y educado en contextos ordinarios. O, en todo caso, les hubiera resultado mucho más difícil o casi imposible.

En ocasiones se defiende la llamada “educación diferenciada” o la “educación especial” alegando la libertad de elección en educación, pero hay que considerar que esa libertad debe ejercerse dentro del marco legal establecido en cada país, no infringiendo las normas de convivencia que su población se haya dado. Si la educación inclusiva está reconocida por Ley, la escolarización deberá responder a sus principios, no alterarlos en función de derechos inexistentes desde el punto de vista legal, que pueden perjudicar la igualdad de oportunidades de muchos ciudadanos (Reimers, 2002).

La realidad que hemos expuesto como deseable no se consigue de un día para otro, ni en unos meses, por supuesto. Pero desde 1985, cuando comenzó el programa de integración, han pasado 35 años. ¿No ha habido tiempo para que los recursos existentes en los centros de educación especial se hayan trasladado a la escuela ordinaria? ¿No se ha podido formar al profesorado para que sea capaz de atender a toda la población: metodologías diversificadas, procedimientos de evaluación personalizados, conocimientos de neurociencia, ¿etc.? ¿No ha sido posible contar con el profesorado especializado necesario para apoyar a los tutores? Pienso que sí, que hemos tenido tiempo más que suficiente para hacerlo. Parece razonable, por lo tanto, que se tomen las medidas oportunas para que se haga realidad el modelo que oficialmente está implantado en nuestro sistema educativo.

Otros retos importantes para la educación inclusiva

Me arriesgo, para terminar, a enumerar algunos otros retos que están pendientes de superar y que sería fundamental conseguir para lograr una educación inclusiva efectiva en nuestros centros, especialmente los que atienden las etapas obligatorias de enseñanza:

- Generalización del Diseño Universal para el Aprendizaje, implementando los tres principios que garantizan la accesibilidad del currículum para todo el alumnado (Alba Pastor, 2016).
- Aplicación de los ajustes razonables en todos los centros docentes.

- Garantía de escolarización continuada en un mismo modelo educativo.
- Equilibrio de la escolarización en los distintos tipos de centro.
- Transformación de los centros de educación especial en centros de asesoramiento, apoyo especializado y recursos, dirigidos a la adecuada atención educativa del conjunto del alumnado.
- Incorporación del profesorado de apoyo y de los orientadores necesarios a los centros ordinarios, que haga realidad la atención educativa de calidad al conjunto del alumnado escolarizado (Sánchez-Santamaría y Manzanares Moya, 2017).
- Asunción de la autonomía de los centros, por parte de sus profesionales y de toda la comunidad educativa, para elaborar diseños curriculares universales y establecer normas organizativas que permitan y favorezcan la educación inclusiva.
- Mantenimiento de programas de actualización y perfeccionamiento para directivos, inspectores de educación, profesorado y otros profesionales de la educación, que promuevan la incorporación de los últimos avances profesionales a los centros.
- Promoción de las medidas de apoyo pertinentes para que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda continuar su formación en los niveles de educación no obligatorios y universitarios.
- Establecimiento de la educación a lo largo de la vida para las personas con discapacidad, incorporando a este proceso a los centros de educación de personas adultas, dependientes de la Administración educativa.
- Evaluación de la educación inclusiva en todos los órdenes de actuación, especialmente en los referidos a la educación institucional y a los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera que se ofrezcan propuestas de mejora permanentes para la misma (Booth y Ainscow, 2015).
- Estímulo para la participación de la comunidad escolar en los centros, en orden a conseguir las comunidades de aprendizaje que deben constituir las instituciones educativas de cualquier nivel (Stainback, 2011).

- Incorporación generalizada de las asociaciones y de las propias personas con discapacidad a los ámbitos de decisión relacionados con las medidas, de todo tipo, que se adopten para su atención (Austin, 2009).

En conclusión

Como es fácil comprobar, algunas de estas medidas requieren de la intervención directa de la Administración, pero otras muchas solo dependen de la profesionalidad docente, que comience ya a aplicar opciones técnico-pedagógicas adecuadas a las necesidades particulares que precisa su alumnado, sin que este presente obligadamente discapacidad alguna. La calidad de la educación está en manos de sus profesionales, en cualquiera de los ámbitos en los que se desarrolle su actuación. Y la Inspección de Educación tiene mucho que decir y que hacer en el avance que se experimente hacia la consecución de las metas previstas, ya que su ubicación en el sistema le permite incidir directamente en la actividad de los centros, al igual que en la información que facilite a la Administración para su acertada toma de decisiones. Cabe esperar, por tanto, que con el compromiso que caracteriza a los educadores, seamos capaces de alcanzar nuevas y mejores metas en plazos razonables de tiempo.

Financiación

Sin financiación.

Conflicto de intereses

Ninguno.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2014). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Alba Pastor, C. (coord.) (2016). *El Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Madrid: Morata.

- Austin, R. (comp.) (2009). *Deja que el mundo exterior entre en el aula*. Madrid: Morata.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado.
- Casanova, M.A. (2017). *Educación inclusiva en las aulas*. Madrid: La Muralla
- Casanova, M.A. (2020). ¿Cerrar los Centros de Educación Especial? No. Mejor abrirlos, en: *Educación de futuro. Textos para el debate*. Madrid: La Muralla.
- Reimers, F. (coord.) (2002). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades*. Madrid: La Muralla.
- Sánchez-Santamaría, J. y Manzanares Moya, A. (2017). *Equidad y orientación en la Educación Secundaria*. Madrid: La Muralla.
- Stainback, S. y W. (2011). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

Normativa legal referenciada

- CERMI (2018). *Derechos Humanos y Discapacidad. Informe España 2017*. Madrid: Cinca.
- Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006 (BOE 18 de abril de 2008).
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa (BOE del 6).
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (BOE del 7).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE del 4).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE del 4).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE del 10).

Orden de 20 de marzo de 1985, sobre planificación de la educación especial y experimentación de la integración en el curso 1985/86 (BOE del 25).

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial (BOE del 16).

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. (BOE del 2 de junio).