



**TRABAJO FIN DE MÁSTER DEL  
MÁSTER UNIVERSITARIO DERECHO  
CONSTITUCIONAL**

**“El derecho a la educación de las personas con  
necesidades especiales, de la norma a la realidad”**

**Autor: Alejandro Javier Mojica Aguilar**

**Tutor: Manuel Carrasco Durán**

**Curso 2016/2017**

Vº. Bº. del Tutor/a	Sello de la Secretaría del Centro
Fdo.	

**EL PRESENTE FORMULARIO DEBE SER CUMPLIMENTADO SIN REALIZARSE CAMBIOS DE ORDEN NI DE  
FORMATO**



## RECONOCIMIENTOS

Dicen que de bien nacidos es ser agradecidos, pues empecemos, este trabajo que ahora presento va dedicado a la persona que me dio la vida, y la perdió por enseñarme lo dura que era la vida, no te preocupes mamá sé que desde el Cielo me estás viendo como luchó y lucharé hasta que me quede una gota de sangre como tú lo hiciste por mí, esto va por ti allá donde estés.

Pero no es la única persona que merece mi reconocimiento, y que por supuesto, me acordare en este trabajo que solo espero y deseo que sea el inicio de mi mejor aventura universitaria, gracias al Departamento de Derecho Constitucional en su integridad, por darme la oportunidad de seguir disfrutando de mi bien elegida carrera universitaria, y en especial a el Doctor Don Javier Pérez Royo, al que le prometí llegar hasta el final del camino y si las fuerzas, la Providencia y este gran Departamento me considera digno de serlo deseo con toda mi alma ser Doctor en Derecho Constitucional, dejo ahí el guante a ver quién se atreve a ser mi Director de Tesis Doctoral, a su disposición estoy desde este mismo momento.

No me puedo olvidar de dos profesores de esta mi segunda casa del Departamento de Derecho Civil, no son otros, que, Doña María José Mena-Bernal Escobar y Jesús Domínguez Plata, a vosotros qué decir, pues nada sencillo, que me sacasteis todo el zumo que daban mis neuronas. Disfrutando de vuestras enseñanzas inolvidables por mí y sufriendo con vuestros duros exámenes, no preocuparos orgulloso de que hayáis sido mis profesores, y agradecido eternamente por esa firmeza nunca olvidare vuestra materia os lo aseguro.

A todos mis compañeros de promoción, y en especial a Julio Pérez Barrionuevo que, en los últimos años de Licenciatura, estudio conmigo día a día en la biblioteca de esta universidad, y que cuando me veía desfallecer me decía “el objetivo lo tienes cerca y lo vas a conseguir seguro”, gracias a todos vosotros habéis puesto vuestro gran granito de arena que lo sepáis.

Al resto de mis familiares decirles que el único fallo es el sentido de súper protección que tenéis, en la vida hay que ser valiente y coger el toro por los cuernos aquí

estoy para ello. A mi padre le digo que a pesar de las piedras y las dificultades del camino aquí estoy de nuevo para lograr el objetivo marcado en 2011, lo lograré no sin esfuerzo claro está y aquí me tienes si me necesitas, siempre sin que olvides que tengo carácter para ser independiente, la vida me ha enseñado a serlo.

A Rosa Adela Meneses Escorcía, le digo, me sacaste del barro, me estas enseñando aspectos de la vida que no conocía, te necesito en mi vida no te canses de mí, nos quedan muchas cosas por vivir juntos, como te he dicho desde que tengo la suerte de conocerte, lo material es necesario, pero lo más importante es el corazón y tú lo tienes y muy grande, no tires la toalla conmigo, confié en ti a muerte, lo sabes de sobra.

Se me olvidaban mis dos sobrinos Raúl y Rodrigo, y por cerrar el círculo mi hermana Alicia. A mis sobrinos les digo, aunque sois aún muy pequeños, espero aprendáis en lo bueno de mí, y deseo dejaros mi legado universitario, y que uno de los dos herede mi pasión por este mundo tan difícil pero reconfortante, quien sabe si en esta facultad, con el paso del tiempo, habrá otro alumno que lleve mi primer apellido.

En estas líneas se me puede olvidar alguien digno de mi reconocimiento, pero en mi corazón os aseguro que no se me olvida a nadie, gracias a todos, sin la ayuda de todos nada hubiese sido posible.



## INDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN .....	1 – 2
1. NORMATIVA REGULADORA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.	
1.1. REPARTO COMPETENCIAL ENTRE EL ESTADO Y LAS COMUNIDADES AUTONOMAS. ....	3
1.2. NORMATIVA ACTUAL EN ÁMBITO NACIONAL .....	4 – 9
1.3. NORMATIVA INTERNACIONAL Y SUS IMPLICACIONES PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. ....	10
1.4. COMPORTAMIENTO DE LA NORMATIVA DE EDUCACIÓN ANDALUZA CON RESPECTO A LAS PERSONAS CON NECESIDADES ESPECIAL .....	11 – 16
2. LA INTERPRETACIÓN DEL CONCEPTO DE DISCAPACIDAD. ....	17 – 20
3. LA INTERPRETACIÓN DE LA DIVERSIDAD. ....	21 – 23
4. DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN. ....	24 – 25
5. DEFICINIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. ....	26 – 30
6. DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. ....	31 – 38
7. CATÁLOGO DE BUENAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS. ....	39
7.1. REFERENTE TEÓRICO Y APTITUD DEL PROFESORADO..	40 – 41
7.2. MODELO ORGANIZATIVO DEL AULA. ....	42
7.3. PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO EN EL AULA. ....	43 – 45
8. LA APLICACIÓN DEL MODELO DE INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO ORDINARIO EN ESPAÑA. ....	46 – 50

9. CONCLUSIONES. ....	51 – 55
10. ANHELOS PERSONALES DEL AUTOR CON RESPECTO AL TRATAMIENTO ESPERADO POR PARTE DE LOS PODERES PÚBLICOS EN ESPAÑA. ....	56 – 57
11. BIBLIOGRAFÍA. ....	58 – 60

## INTRODUCCIÓN

Como punto, de partida, manifiesto mi sincera intención, de realizar un trabajo meramente objetivo del tema elegido por mí, pero digo desde ya que dicho tema cae de lleno en mi vida personal, y por ende los juicios de valor sobre el particular, vienen de suyo. Intentaré en lo posible omitir mis criterios personales contaminados sobre cualquier punto de este trabajo, que dicho de paso algunos habrá, pero lo que busca el autor es el estudio objetivo sobre este campo de investigación.

Echemos la vista atrás por un momento, y situémonos en el año 1981, cuando el autor de este trabajo de investigación, iniciaba su camino en el sistema educativo normalizado<sup>1</sup>, lo que no significaba que en aquellos tiempos pretéritos existiesen en el sistema educativo ordinario medidas concretas en aras a favorecer la integración de las personas con discapacidad en el mismo en condiciones óptimas como lo hacían los alumnos sin discapacidad.

Sería de mucha utilidad mirar al pasado para comentar brevemente la experiencia vivida por el autor en cuanto a los impedimentos o barreras que ha tenido que salvar sobre todo en los inicios de su ya dilatada pero apasionante- formación académica. En la década de los 80, cuando el que escribe iniciaba sus estudios primarios, los cuales significan los pilares del buen camino iniciado y afortunadamente continuados hasta los momentos actuales, se contaba con escasas adaptaciones en el sistema educativo ordinario en lo que se refiere a las personas con necesidades educativas especiales y su inclusión deseada en la escuela ordinaria o, dicho, en otros términos, “sistema educativo normalizado<sup>1</sup>”.

Dicha experiencia queda resumida en los siguientes puntos:

- El traslado a la planta baja del edificio de los compañeros de clase del que escribe, para no tener que subir las escaleras a las plantas altas, empresa que con mi silla de ruedas era casi imposible.

---

<sup>1</sup> Sistema Educativo normalizada:” aquel en el que conviven en la misma aula o clase personas con discapacidad con personas que no tienen ningún tipo de discapacidad.”



- Si lo anterior no era posible por cualquier razón, tocaba pedir la colaboración de mis compañeros para coger la silla de rueda, y salvar las no pocas barreras arquitectónicas para poder ubicarme en la clase para que pudiera recibir la formación totalmente fundamental para ir cumpliendo con éxito las distintas etapas educativas.
- Para la realización de las pruebas de evaluación individualizada y personal, sólo se contaba con la inestimable ayuda y por qué no decirlo la dedicación y paciencia del profesorado correspondiente que invirtiese el tiempo necesario para escuchar a la persona con discapacidad que pudiese realizar de forma plena y satisfactoria dicha prueba de conocimiento para poder ser evaluado.

# **1. NORMATIVA REGULADORA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON NECESIDADES ESPECIALES.**

## **1.1. REPARTO COMPETENCIAL ENTRE EL ESTADO Y LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS.**

En el Estado español, existen los entes territoriales que damos en llamar Comunidades Autónomas, y que nuestra Carta Magna del 78, reconoce y garantiza en su artículo 2<sup>i</sup>.

Como consecuencia de esto, a estos entes se les otorgan unas competencias otorgadas ya sea en su modalidad de exclusivas, ya en la de compartidas con el Estado, es decir, con capacidad normativa para legislar y ejecutar o desarrollar la legislación estatal sobre la materia en cuestión.

Dicho lo anterior, y centrándonos en la competencia de educación, y más concretamente, educación especial, que es la materia que interesa en este trabajo de investigación, el papel o intervención del Estado se reduce en la actualidad, a la regulación de las bases sobre educación especial (149.30 CE)<sup>ii</sup>. A excepción de Ceuta Y Melilla, que son reconocidas como “Ciudades Autónomas”, algo distinto a las Comunidades Autónomas y que no se va a analizar este particular en este trabajo. El resto de Comunidades Autónomas ha asumido en sus Estatutos, competencias, en algunos casos, calificándolas de exclusivas, en otros casos de compartidas sobre la materia de educación. En cualquier caso, con independencia de cómo califiquen los distintos Estatutos las competencias de las CCAA sobre Educación son legislativas, en el marco de las bases fijadas por el Estado, y les corresponde también la gestión o ejecución.

Para cerrar esta cuestión, hay que dejar claro que las normas estatales sobre educación especial son consideradas en la práctica como derecho supletorio, con respecto a las normas jurídicas autonómicas, en lo no regulado por éstas.

## 1.2.      **NORMATIVA ACTUAL DE ÁMBITO NACIONAL**

Teniendo en cuenta lo expuesto en el apartado anterior, tenemos claro que son las Comunidades Autónomas las que ostentan la competencia plena para legislar, desarrollar y ejecutar sobre todo lo referente a educación especial, dejando prácticamente sin efecto la normativa estatal sobre la materia objeto de estudio en este trabajo. Dicho esto, nos centraremos en el análisis detallado de la normativa andaluza, ya que es el lugar de residencia del que escribe. No obstante, primero, como no podía ser de otro modo, le dedicaremos unos párrafos a nuestra Carta Magna de 1978 y a la normativa internacional sobre la materia objeto de estudio de este trabajo de investigación.

Hay que tener en cuenta lo que se da por llamar la pirámide normativa, y más concretamente la Constitución Española de 1978, en adelante CE, y sus artículos 27<sup>2</sup> y 49<sup>3</sup>.

En los apartados 1 y 2 del art. 27 CE, tienen cabida sin lugar a duda alguna, las personas discapacitadas, que no por ello dejan de ser personas que tienen reconocidos todos y cada uno de los derechos contenidos en la Constitución Española de 1978.

---

<sup>2</sup> Artículo 27:

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.

Detengámonos un poco aquí, y hagamos una distinción conceptual y fundamental. Esta no es otra que distinguir entre el derecho a la educación, regulado en el art. 27 CE, y el principio rector de la política social y económica regulada en el artículo 49 CE<sup>3</sup>. La mencionada distinción entre ambos preceptos radica en que el derecho fundamental a la educación regulado en el art. 27 CE, puede ser invocado directamente ante cualquier violación por cualquier ciudadano agotando todas las instancias judiciales previas, y, finalmente, ante el Tribunal Constitucional, haciendo uso del recurso de amparo, siguiendo el procedimiento establecido por la ley. Mientras que el principio rector regulado en el artículo 49 CE se limita a ser principio informador de la legislación positiva sobre la materia y solo puede ser invocado conforme a lo que dispongan las leyes que lo regulen. El autor de este trabajo aboga e insta a los sujetos legitimados para ello, a una reforma constitucional a este respecto y que sean regulados ambos preceptos en la categoría jurídica de “Derecho Fundamental”, es decir, la inclusión del artículo 49 CE, dentro de la Sección I, Capítulo II, Título, “De los derechos fundamentales y libertades públicas”.

Para cerrar este epígrafe del trabajo, es de recibo hacer referencia al artículo 9.2 CE<sup>4</sup>. En este artículo entra en escena el principio de “igualdad material o real”, que no se trata de un principio tan innovador como pudiera parecer, sino que se trata de una reformulación del “principio de “igualdad formal”, establecido en el art, 14 CE<sup>5</sup>, en clave de “Estado Social”, cuyos orígenes se remontan a la Alemania de Weimar.

A partir de este momento, y hasta llegar al final de este sub-apartado vamos a observar la línea interpretativa del Tribunal Constitucional con respecto al “*principio de igualdad material o real*”, regulado en el artículo 9.2 CE, y muy a tener en cuenta entre las personas con necesidades especiales, por la posición de desventaja que tienen en un mundo fabricado para las personas sin discapacidad, aunque poco a poco hay que ir cambiando esa mentalidad, o desde dentro del mismo colectivo forzaremos la máquina para que ese cambio de mentalidad se produzca tarde o temprano.

---

<sup>3</sup> Artículo 49:

Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos.

Desde épocas tempranas, la línea argumental del Alto Tribunal español considera al principio de igualdad material regulado en el art. 9.2 CE un correlativo del principio de igualdad formal, formulado en el art. 14 CE, pero en una clave de Estado Social de Derecho, que consiste básicamente en la materialización de los valores constitucionales. Así, según la STC 34/1981 de 10 de noviembre:

*El principio de igualdad jurídica consagrado en el art. 14 hace referencia inicialmente a la universalidad de la ley, pero no prohíbe que el legislador contemple la necesidad o conveniencia de diferenciar situaciones distintas y de darles un tratamiento diverso, que puede incluso venir exigido, en un Estado social y democrático de Derecho, para la efectividad de los valores que la Constitución consagra con el carácter de superiores del Ordenamiento, como son la justicia y la igualdad (art. 1), a cuyo efecto atribuye además a los poderes públicos el que remuevan las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva (art. 9.2).*

Sobre el significado y alcance general del principio de igualdad material se pronuncia la STC 83/1984 de 24 de julio:

*No implica sin embargo este precepto (el art. 14 CE), en modo alguno, la necesidad de que todos los españoles se encuentren siempre, en todo momento y ante cualquier circunstancia, en condiciones de absoluta igualdad, pues esta igualdad real cuya procura encomienda la Constitución (art. 9.2) a todos los poderes públicos y es una Finalidad propia del Estado social y democrático de Derecho, no impide que, en la práctica, el ejercicio de determinadas actividades requiera la posesión de determinados medios.*

---

<sup>4</sup> Artículo 9:

2. Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social.

No se trata en modo alguno, de conseguir la identificación absoluta en la posición social de todos los ciudadanos, pero esto no es óbice para que el Alto Tribunal, inste a los poderes públicos a que pongan toda la carne en el asador para lograr el máximo acercamiento al principio de igualdad material. Así lo establece en STC 27/1981, de 20 de julio:

*El acto del Legislativo se revela arbitrario (...) cuando engendra desigualdad. Y no ya desigualdad referida a la discriminación —que ésta concierne al art. 14—, sino a las exigencias que el 9.2 conlleva, a fin de promover la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra, finalidad que, en ocasiones, exige una política legislativa que no puede reducirse a la pura igualdad ante la ley.*

En el mismo sentido, la STC 6/1981, de 16 de marzo, afirma que el art. 9.2 impone actuaciones positivas a los poderes públicos:

*La libertad de los medios de comunicación (...) entraña seguramente la necesidad de que los poderes públicos, además de no estorbarla, adopten las medidas que estimen necesarias para remover los obstáculos que el libre juego de las fuerzas sociales pudiera oponerle. La cláusula del Estado social (art. 1.1) y, en conexión con ella, el mandato genérico contenido en el art. 9.2 impone, sin duda, actuaciones positivas de este género.*

Dando un paso más en esta interpretación progresiva del principio de igualdad material, el Tribunal Constitucional especifica en su sentencia 32/1981, de 28 de Julio, cuál ha de ser el contenido de esta acción estatal encaminada a hacer realidad dicho principio. Encontramos, así, en esta interesante sentencia la idea de que la igualdad material o «sustancial» se traduce en la práctica en la obligatoriedad para el Estado de proporcionar una serie de «prestaciones mínimas» a todos los ciudadanos, si bien no se deriva esta consecuencia del artículo 9.2, sino del principio de Estado social del artículo 1.1, en conexión con el 149.1.18.

---

<sup>5</sup> Artículo 14:

Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

El tratamiento común a los administrados que preceptúa el artículo 149.1.18 ha de entenderse en el Estado social y democrático de Derecho que configura la Constitución (art. 1.1), con un alcance no meramente formal, sino, también, del modo que determine la Ley, con un contenido sustancial en forma de pautas de prestaciones mínimas que deben proporcionarse a todos los ciudadanos.

*La idea del Estado social de Derecho (art. 1.1 CE) y el mandato genérico del art. 9.2 exigen seguramente una organización del derecho a ser asistido de Letrado que no haga descansar la garantía material de su ejercicio por los desposeídos en «munuhonorificum» de los profesionales de la abogacía, pues tal organización tiene deficiencias que desgraciadamente han quedado muy de relieve en el presente caso.*

No obstante, en la mayor parte de sus sentencias que se refieren al artículo 9.2, el Tribunal Constitucional ha interpretado dicho precepto como un correctivo del principio de igualdad formal del artículo 14, haciendo hincapié en la necesidad de que el legislador no trate a todos los individuos de la misma manera» sino que sea capaz de tratar de forma diferente aquellas situaciones que son distintas en la vida real. Así, ha afirmado en varias sentencias que «lo proclamado en el artículo 9.2 puede exigir un mínimo de desigualdad formal para progresar hacia la consecución de la igualdad sustancial».

La finalidad general de esta diferencia de tratamiento legal no es otra que proteger a ciertos sectores sociales discriminados. De este modo, el artículo 9.2 ha servido para justificar el trato favorable a estos sectores sociales sin que ello contradiga el principio general de igualdad enunciado en el artículo 14.

Podemos encontrar esta argumentación en varias sentencias referidas al ámbito laboral. Así, la STC 3/1983, de 25 de enero, justifica un tratamiento legal distinto en materiales de los destinatarios de la norma, como sucede entre los empresarios y los trabajadores, ambos destinatarios del Derecho laboral:

*Estas ideas encuentran expresa consagración en el art. 9.2 de la CE cuando impone los poderes públicos la obligación de «promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integran sean reales y efectivas», pues con esta disposición se está superando el más limitado ámbito de*

*actuación de una igualdad meramente formal y propugnando un significado del principio de igualdad acorde con la definición del art. 1 que constituye a España como un Estado democrático y social de Derecho, por lo que en definitiva se ajusta a la Constitución la finalidad tuitiva o compensadora del Derecho laboral en garantía de la promoción de una igualdad real, que en el ámbito de las relaciones laborales exige un mínimo de desigualdad formal en beneficio del trabajador.*

En conclusión, este principio de igualdad material significa ni más, ni menos, que los poderes públicos deben fomentar las medidas de discriminación positiva para paliar las desigualdades de los colectivos en riesgo de exclusión, no muy del agrado del que escribe, pero reconozco que dentro del mal el menos y algún efecto positivo tienen estas medidas.



### **1.3. NORMATIVA INTERNACIONAL Y SUS IMPLICACIONES PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD**

En este apartado, se pretende analizar la repercusión que tiene la Convención de la ONU sobre Derechos de las Personas con Discapacidad, en lo referente a la educación inclusiva, ya que dicha Convención forma parte del ordenamiento jurídico español, en virtud del artículo 96.1 CE<sup>6</sup>. Además, esta Convención es elemento interpretativo para los derechos fundamentales, según el artículo 10.2 CE<sup>7</sup>.

España se adhirió a la Convención el mismo día de apertura a la firma, el 30 de marzo de 2007. Y depositó su ratificación el 3 de diciembre de 2008, día en que se celebra el día internacional de las personas con discapacidad. Tras su ratificación por las Cortes y publicación en el BOE entró a formar parte del ordenamiento español desde el 3 de mayo de 2008.

---

<sup>6</sup> Artículo 96:

Los tratados internacionales válidamente celebrados, una vez publicados oficialmente en España, formarán parte del ordenamiento interno. Sus disposiciones sólo podrán ser derogadas, modificadas o suspendidas en la forma prevista en los propios tratados o de acuerdo con las normas generales del Derecho Internacional.

<sup>7</sup> Artículo 10.2:

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 sobre las mismas materias ratificados por España.

## **1.4. COMPORTAMIENTO DE LA NORMATIVA DE EDUCACIÓN ANDALUZA CON RESPECTO A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD**

Después de lo expuesto hasta ahora en este trabajo, me decantaré por analizar la normativa andaluza, por la simple razón de que el autor de este trabajo es andaluz, y, por otro lado, la competencia sobre educación especial está transferida a las CCAA, y, por ende, la normativa que emana de los Parlamentos autonómicos prevalece sobre la normativa estatal<sup>8</sup>.

Antes de entrar en el análisis del Decreto 147/2002, regulación que acoge a los alumnos con necesidades específicas en el territorio andaluz, merece la pena echar una simple mirada a los artículos 73 y 75 LOE que regulan en lo básico la materia que interesa a éste investigador. En el artículo 73 se define lo que se entiende por alumno con necesidades educativas especiales<sup>9</sup>.

El segundo de los artículos plantea una cuestión mucho más interesante, cual es una vía de solución a los alumnos que no alcanzan el nivel adecuado en el proceso formativo convencional, y a los que hay que buscar una formación profesional para su deseada inserción laboral futura<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Artículo 52: (Estatuto de Autonomía de Andalucía. Educación.)

1. Corresponde a la Comunidad Autónoma en materia de enseñanza no universitaria, en relación con las enseñanzas obligatorias y no obligatorias que conducen a la obtención de un título académico o profesional con validez en todo el Estado, incluidas las enseñanzas de educación infantil, la competencia exclusiva, que incluye la programación y creación de centros públicos, su organización, régimen e inspección, el régimen de becas y ayudas con fondos propios, la evaluación, la garantía de calidad del sistema educativo, la formación del personal docente, de los demás profesionales de la educación y la aprobación de directrices de actuación en materia de recursos humanos, las materias relativas a conocimiento de la cultura andaluza, los servicios educativos y las actividades complementarias y extraescolares, así como la organización de las enseñanzas no presenciales y semipresenciales. Asimismo, la Comunidad Autónoma tiene competencias exclusivas sobre enseñanzas no universitarias que no conduzcan a la obtención de un título académico y profesional estatal. Igualmente, con respecto a las enseñanzas citadas en este apartado la Comunidad Autónoma tiene competencias exclusivas sobre los órganos de participación y consulta de los sectores afectados en la programación de la enseñanza en su territorio; y sobre la innovación, investigación y experimentación educativa.

Analizaremos para terminar, analizaremos, el Decreto 147/2002 de 14 de mayo, que establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales.

Como reconoce la Exposición de Motivos de la propia norma, *“la Educación constituye un elemento esencial para el desarrollo y la realización personal y social de los ciudadanos, correspondiéndole no solo la transmisión de conocimientos y saberes que la sociedad contemporánea considere necesarios, sino también la promoción de valores, de hábitos, y actitudes, que contribuyen a formar la personalidad y le abren un abanico de opciones para poder desarrollar una vida plena, así como las distintas posibilidades de respuesta ante las adversidades que la vida nos plantea tarde o temprano”*.

Desde 1982, se invierte una cantidad destacable de recursos tanto materiales, como humanos, en programas experimentales para la inclusión del alumnado con necesidades especiales en la escuela ordinaria, empresa que poco a poco, con esfuerzo y tenacidad, se está consiguiendo en un porcentaje óptimo de casos.

En el artículo 1 del citado Decreto, se establece que será de aplicación a alumnos y alumnas con necesidades especiales como consecuencia de cualquier tipo de discapacidad, física, cognitiva o sensorial, como no podía ser de otro modo.

En el artículo 2, se circunscribe el ámbito de aplicación a los centros educativos sostenidos con fondos públicos. Si, a pesar de lo dicho anteriormente, hay algún Centro Educativo totalmente privado, es opinión de este autor, y algo más que una política deseable que exista una norma asimilable a la estudiada en este trabajo, que ampare a los alumnos o alumnas con necesidades especiales que sean matriculados en Centros privados.

---

<sup>9</sup> Artículo 73: (LOE Ámbito)

Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquél que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

En el artículo 3 se explican los distintos campos en el proceso educativo donde los alumnos con necesidades especiales necesitan la actuación o colaboración de los entes públicos competentes en materia educativa. Estos son:

- Medidas especiales de escolarización.
- Adaptación curricular personal.
- Apoyos específicos o medios técnicos para la atención de sus especiales necesidades.

En el artículo 4 del referido Decreto se establecen los principios rectores que deben regir con respecto a la educación de las personas con necesidades especiales, que deben tender a alcanzar los objetivos generales de cada nivel educativo, sin perder nunca de vista capacidades personales de cada alumno en cuestión. Estos principios son:

- Principio de normalización.
- Integración escolar o en expresión más acorde con la tesis que defiende el autor, inclusión escolar, que se explica en otro apartado del trabajo.
- Flexibilización y personalización de la enseñanza.
- Y, por último, el principio de sectorización en la respuesta de aprendizaje, corolario o adaptación curricular que preside el proceso educativo del alumno con necesidades especiales.

Todo el proceso de escolarización de un alumno con necesidades educativas especiales se inicia y se lleva a cabo por profesionales de la psicología, como se estipula en el Capítulo II de este Decreto, cuyo título es “evaluación y orientación”, y cuya razón de ser no es otra que intentar dilucidar el desfase lo más cercano a la realidad entre la edad biológica y la edad mental del alumno con necesidades educativas especiales, y así lograr,

---

<sup>10</sup> Artículo 75: (LOE Integración social y laboral)

1. Con la finalidad de facilitar la integración social y laboral del alumnado con necesidades educativas especiales que no pueda conseguir los objetivos de la educación obligatoria, las Administraciones públicas fomentarán ofertas formativas adaptadas a sus necesidades específicas.

2. Las Administraciones educativas establecerán una reserva de plazas en las enseñanzas de formación profesional para el alumnado con discapacidad.

en el mayor grado posible, un aprendizaje normalizado incardinado en un aula ordinaria con el resto de compañeros sin discapacidad<sup>11</sup>.

Según el artículo 15 del Decreto 147/2002 de 14 de mayo, el alumnado con necesidades especiales será escolarizado preferentemente en centros educativos ordinarios de su entorno y fomentando el mayor grado de integración posible, en aras a alcanzar los objetivos marcados en la planificación general para cada nivel educativo.

Para lograr la escolarización del alumno con necesidades educativas especiales en centros ordinarios se puede optar por las siguientes modalidades, dependiendo de la capacidad intelectual del alumno concreto:

- En grupo ordinario a tiempo completo.
- En grupo ordinario con apoyos en periodos variables.
- En un aula de educación especial.

---

<sup>11</sup> Artículo 6: (La evaluación psicopedagógica)

1. La evaluación psicopedagógica se define en el presente Decreto como el conjunto de actuaciones encaminadas a recoger, analizar y valorar la información sobre las condiciones personales del alumno o alumna, su interacción con el contexto escolar y familiar y su competencia curricular.

2. La evaluación psicopedagógica se realizará en cualquier momento de la escolarización, especialmente al inicio de la misma, cuando se detecten necesidades educativas especiales, con el fin de recabar la información relevante para delimitarlas y para fundamentar las decisiones que, con respecto a las ayudas y apoyos, sean necesarias para desarrollar, en el mayor grado posible, las capacidades establecidas en el currículo

3. La evaluación psicopedagógica podrá ser realizada por los equipos de orientación educativa, por los departamentos de orientación de los institutos de educación secundaria o, en su caso, por los profesionales dedicados a la orientación educativa en los centros privados concertados.

4. La evaluación psicopedagógica se realizará con la participación del profesorado de las diferentes etapas educativas en lo referido a la determinación de la competencia curricular y, en su caso, de otros profesionales que intervengan con el alumno o alumna en el centro docente, conforme a sus respectivas atribuciones, así como con la colaboración de los representantes legales del alumnado.

Artículo 7: (El dictamen de escolarización)

1. El dictamen de escolarización de los alumnos y de las alumnas con necesidades educativas especiales será realizado por los equipos de orientación educativa de la Consejería de Educación y Ciencia.

Tanto el artículo 17, 18 19 del citado decreto, tienen el mismo tenor, dando la posibilidad, previa autorización de la Consejería de Educación de permanecer un año más en cada ciclo o etapa educativa respecto a lo establecido en la planificación general.

Los alumnos con necesidades educativas permanentes, sobre todo los asociados a enfermedades psíquicas, realizarán la mayoría de sus actividades formativas en aula específica, se asegurará en todo caso la participación en determinadas actividades comunes, para fomentar la socialización con el mundo sin discapacidad o, en palabras del autor, “*mundo sin barreras mentales*”, que en España aún quedan muchas, pero hay que hacerlas desaparecer.

---

2. El dictamen de escolarización es un informe, fundamentado en la evaluación psicopedagógica, que incluirá, al menos, los siguientes apartados:

- a. Determinación de las necesidades educativas especiales que, en todo caso, incluirá la valoración de la autonomía personal y social, de las capacidades comunicativas y del nivel de competencia curricular, así como otros factores que pudieran incidir en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- b. Propuesta razonada de las ayudas, los apoyos y las adaptaciones que el alumno o alumna requiera.
- c. Propuesta de la modalidad de escolarización más adecuada a las características y necesidades del alumno o alumna.

3. A los efectos previstos en el artículo 7 de la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, el dictamen de escolarización se realizará al inicio de la escolarización y se revisará con carácter ordinario tras la conclusión de una etapa educativa y con carácter extraordinario cuando se produzca una variación significativa de la situación del alumno o alumna con necesidades educativas especiales, por si fuera necesario modificar la modalidad de escolarización.

#### Artículo 8: (Orientación y tutoría)

1. Al finalizar la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria obligatoria, los equipos de orientación educativa, los departamentos de orientación de los institutos de educación secundaria o, en su caso, los profesionales dedicados a la orientación educativa en los centros privados concertados, realizarán, con la participación de los profesores o profesoras tutores, un informe sobre el proceso educativo, a lo largo de la etapa, del alumno o alumna con necesidades educativas especiales, que se incluirá en el expediente académico y del cual se dará traslado a sus representantes legales.

2. En las etapas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria y en el período de la formación básica de carácter obligatorio, al que se hace referencia en el artículo 30 de este Decreto, los equipos de orientación educativa, los departamentos de orientación de los institutos de educación secundaria y, en su caso, los profesionales dedicados a la orientación educativa en los centros privados concertados, prestarán especial atención a la identificación de las necesidades educativas de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales y al seguimiento de su proceso educativo, facilitando el asesoramiento necesario al conjunto del profesorado del centro y, en particular, al que le atiende directamente, así como a sus representantes legales.

El artículo 21, limita o prolonga la duración máxima de la enseñanza básica hasta los 20 años, para los alumnos con discapacidad.

---

3. La responsabilidad de la tutoría del alumno o alumna con necesidades educativas especiales recaerá sobre el profesor o profesora que tenga asignada la tutoría del grupo en el que dicho alumno o alumna está escolarizado. Cuando su escolarización se lleve a cabo en un aula de educación especial, la responsabilidad de la tutoría recaerá sobre el profesor o profesora titular del aula.

## 2. LA INTERPRETACIÓN DEL CONCEPTO DE DISCAPACIDAD

Dando un salto en el iter temporal marcado en este apartado, nos situamos ahora en el año 2001, donde la OMS pública<sup>12</sup> y especifica el nuevo catálogo de deficiencias, discapacidades y minusvalías que permanecía inalterado desde 1980, y en el que cambia sobre todo la concepción que se tiene de la discapacidad, que pasa a concebirse a partir de entonces como un hecho que afecta a la persona como ser individual, como era concebido en los primeros tiempos. Además, a partir de esta fecha, se pasa a reconocer qué son deficiencias del entorno en el que viven las personas con discapacidad, que crean las llamadas barreras para la realización de actividades y, lo que es más grave y profundo para el autor, dificulta sobremanera la participación activa de la persona con discapacidad en todos y cada uno de los sectores de la sociedad. Como señala Barton “Todo lo que hagamos en relación con la discapacidad debe basarse en dos principios complementarios: 1. El principio de que todas las medidas se deben basar en el reconocimiento explícito de los derechos de las personas con discapacidad. Y 2. El principio de que todas las personas deben ser consideradas poseedoras del mismo valor en la sociedad y para la sociedad”<sup>13</sup>.

Nos situamos en un nuevo paradigma en cuanto a la discapacidad que cambia el enfoque que teníamos de la misma, no para dejar de reconocer que quienes la sufren siguen teniendo limitaciones y dificultades, sino para analizarlas desde una perspectiva diferente, que ha de permitirnos nuevas estrategias de intervención. Esta nueva forma de enfrentar el fenómeno de la discapacidad, nos lo debe hacer entender más como una consecuencia de las insuficiencias del entorno en el que vive la persona con discapacidad y de las aptitudes sociales hostiles que debe de soportar.

Téngase presente que la mayoría de situaciones de desequilibrios son provocados en dos vertientes: por una parte, la falta de recursos y oportunidades que les ofrece a las personas discapacitadas el entorno próximo; y, por otro lado, que pese a las limitaciones

---

<sup>12</sup> Clasificación Internacional de Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF) (OMS, 2001)



y deficiencias que padezca la persona en cuestión siempre ostenta una serie de capacidades y competencias que pueden realizar con cierta destreza con un aprendizaje previo.

Históricamente, la discapacidad en el entorno de la educación primaria se fijaba solamente en los déficits que presentaba un alumno en concreto y en las dificultades que tenía este para adaptarse al entorno educativo próximo. Esto enfocaba los esfuerzos e intervenciones en las limitaciones que planteaba el individuo, y por ende promovía actuaciones en el orden terapéutico, segregadas y la creación de programas basados en etiquetas primordialmente deficitarias y discriminatorias.

En 1978, el informe Warmok plantea el concepto de “necesidades educativas especiales”, que implica un nuevo enfoque en cuanto a la discapacidad en el sistema educativo ordinario, y rompe con el modelo anterior, dando mayor protagonismo al contexto, a sus oportunidades y recursos sobre los defectos y limitaciones, pero se queda en el estadio “rehabilitar” como establece Montobbio (1995)<sup>14</sup>.

Esta concepción establece una relación asimétrica entre la persona y su entorno. Asimétrica en el sentido de que ninguna discapacidad es exactamente igual a la otra, aunque tengan características comunes, y, por lo tanto, los individuos no interactúan de igual manera con el entorno.

El resultado que trae este tipo de concepción de las personas con discapacidad no es otro que la ausencia de todo tipo de barreras para desarrollar su potencial y aplicar sus conocimientos, de formarse su propia personalidad, de interaccionar con su entorno social, de acumular la necesaria experiencia vital y, con todo ello, mejorar exponencialmente su autoestima y socialización.

---

<sup>13</sup> Bartón (1998:30)

<sup>14</sup> Montobbio, expone tres modelos diferentes en el comportamiento social con respecto a la persona con discapacidad: modelo tradicional donde predomina la patología y la enfermedad. Modelo Rehabilitador, que centra el problema en el individuo en sus deficiencias y dificultades. Modelo global o personal

Poner el punto de mira de actuar en la confluencia entre las capacidades de la persona discapacitada y las posibilidades de actuar en el entorno en el cual convive nos sitúa en el esquema de un modelo funcional de intervención estatal que introduce el término “Barreras para el aprendizaje y la participación”<sup>15</sup>. El uso de esta terminología para definir los impedimentos que el alumnado se encuentra en su proceso educativo nos lleva a situarnos en un modelo social respecto al mundo de la discapacidad. De acuerdo con este modelo social, las barreras en el aprendizaje y la participación se aprecian en la interrelación entre el alumnado y el contexto.

El enfoque pasa a ser una disfuncionalidad en el funcionamiento de la persona afectada y su entorno, y, por ende, hay que aunar las máximas energías en identificar y diseñar los apoyos necesarios para facilitar el buen funcionamiento del alumnado dentro del sistema educativo ordinario<sup>16</sup>.

Progresivamente se va produciendo una inclinación conceptual, que va evolucionando desde las concepciones excluyentes a una visión conceptual cada vez más cercana a la inclusión. En lo referente a la concepción de la discapacidad partimos de sus etapas iniciales, en las que se amparaban, posturas totalmente intolerantes hacia las personas con discapacidad en el sistema educativo ordinario, y la evolución se va decantando cada vez más claramente hacia posturas inclusivas o tendentes a la diversidad, y como consecuencia, la creación de programas y medidas tendentes a mitigar las desigualdades y estereotipos que marcaban negativamente a las personas con discapacidad hasta entonces, y para conseguir la máxima potenciación de las capacidades positivas de cada alumno. Se produce un cambio desde políticas de segregación y discriminación hacia políticas que fomenten la máxima inclusión personal y del colectivo afectado y que favorezcan bien su autodeterminación<sup>17</sup>. Tratar a este colectivo en el cual me incluyo con caridad y beneficencia produce marginación y un alto grado de frustración en el alumno afectado de discapacidad, lo cual es de todo punto contraproducente. Insto a

---

<sup>15</sup> Both (2006)

<sup>16</sup> Wehmeyer (2009:48)

<sup>17</sup> UNESCO (2005:23:24)

los poderes públicos como parte implicada en el mundo de la discapacidad, a que inviertan los máximos recursos a su alcance para reforzar la última idea expuesta en este trabajo de investigación, y así garantizaremos una mejora de la calidad de vida para las personas con discapacidad y crearemos una sociedad más democrática y avanzada, como en otros países europeos de nuestro entorno, póngase como ejemplo mejor para el autor el caso de los Países Bajos.

### 3. LA INTERPRETACIÓN DE LA DIVERSIDAD

La diversidad presenta en el ser humano tres características fundamentales: es un hecho natural, complejo y múltiple. Esta diversidad se puede interpretar desde diversos puntos de vista, y dependiendo desde el prisma desde el que se mire, se concretará en unas políticas educativas u otras.

En los momentos actuales, el concepto de diversidad en el sistema educativo ordinario es algo innegociable, ya que nadie discute la presencia en las aulas de alumnos con discapacidad con compañeros que no la padezcan. La discrepancia surge en el momento y las formas de intervención ante la diversidad, lo que podemos enfocar desde tres ángulos fundamentales:

- Aplicar la lógica homogeneidad, que busca ambientes uniformes dentro de las aulas, pero no sin olvidar que dentro del mundo de la discapacidad existen muchas variantes y categorías, y atender a todas ellas según sus características, evitando caer en el pantanoso mundo de la segregación y discriminación, totalmente intolerables en los tiempos que corren.
- Reducir en lo posible la diversidad, para evitar las tentaciones de utilizar en demasía las estrategias de homogenización, y provocar un cambio de aptitud hacia un modelo de diversidad donde se ponga el acento en la heterogeneidad dentro de la homogeneidad de cada grupo objeto de integración educativa; por una parte, están los alumnos catalogados “normales”<sup>18</sup>, y por otra están los alumnos “diversos”<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> Este tipo de alumnos son los que son capaces de cumplir las directrices marcadas universalmente por el profesor, con rendimiento óptimo y según el planeamiento general fijado por el Ministerio Competente en materia educativa.

<sup>19</sup> Este tipo de alumno son los que por sus características requieren actuaciones específicas, que solo se llevan a cabo a través de programas creados en función de los grupos a los que va dirigidos las actuaciones programadas y para llevarlos a cabo se dispone de servicios especiales y profesorado específicamente cualificado.

- Aplicar la lógica de la heterogeneidad se fundamenta en reconocer, admitir y aceptar las diferencias humanas, como un hecho natural e inevitable con el que debemos aprender a convivir también en las aulas y los centros educativos, por ello más que preocuparnos por reducir esta diversidad o por crear y desarrollar programas paralelo se itinerarios categorizados y diferenciados, nos preocupemos por desarrollar estrategias didácticas adaptadas a esta diversidad, que nos permita incrementar la capacidad del profesor y del grupo para responder adecuadamente esta diversidad, sin necesidad de categorizar ni clasificar a los alumnos.

Por último, hay que insistir, en la idea de que el principio que debe regir cuando se habla del tratamiento que debemos darle a la educación de las personas con necesidades especiales no es otro que la normalización en su grado máximo, es decir, lo que se da por llamar *inclusión*, o, dicho en otras palabras, la convivencia en un aula ordinaria de personas con discapacidad con personas que no la padecen. Así se produce un enriquecimiento mutuo. Los que tienen discapacidad tratan de imitar a los que no la tienen, y por lo tanto, logran cotas de rendimiento escolar inimaginables para ellos, y los que no tienen dicho estado, al convivir con estos, se convierten en mucho más solidarios y se despierta en ellos un gran espíritu de ayuda, ya que llegan a considerar a las personas con discapacidad como parte de su grupo social, y, al final, se enriquece la sociedad en su conjunto, que se transforma en mucho más tolerante con respecto a la discapacidad en sus diferentes modalidades.

El planteamiento del párrafo anterior nos lleva a replantearnos los parámetros que se deben seguir en cuanto a la intervención en las políticas educativas, que paso a enunciar seguidamente:

- No queremos reducir la diversidad, es imposible.
- Queremos aprender a convivir con ella.
- Hay que mejorar las prácticas docentes.
- Hay que mirar a la diversidad como una fuente enriquecedora para todos.

La respuesta que da el sistema educativo a este cambio de modelo promueve que se mitigue al máximo la exclusión y discriminación reinante en el modelo anterior, y por todo ello de forma se fomente la inclusión de la diversidad de las distintas capacidades personales, todo ello de forma acorde con la realidad social imperante en el momento presente, que se basa en tres pilares fundamentales.

- Reconocimiento explícito de que la diversidad no puede ser eliminada, ni es un lastre para el sistema educativo.
- Aceptación incondicional de todas y cada una de las capacidades de todos los alumnos.
- Respeto a las diferencias, desde las semejanzas, y no sobre el tratamiento único.

#### 4. DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN

La integración y la inclusión no deben ser confundidas porque son dos aspectos distintos de la misma realidad y, por lo tanto, desembocan en modelos de intervención administrativa distintos.

La integración tiene dos aristas fundamentales dignas de ser analizadas a continuación; por una parte, existe un modelo educativo determinado que acoge a alumnos catalogados<sup>20</sup>, provenientes de culturas y con lenguas diferentes o con determinadas características físicas, sensoriales, emocionales o cognitivas, que con la aplicación de las técnicas de la homogeneidad se encontraban fuera del sistema educativo ordinario, y que en el tiempo presente, con el cambio de filosofía, se integran dentro del sistema normalizado. BARRIOS DE LA FUENTE escribe al respecto: “el termino integración está siendo abandonado, ya que detrás del mismo subyace la idea de que se orienta únicamente a alguien que ha sido previamente excluido, intentando adaptarlo a la vida en la escuela”<sup>21</sup>. Por su parte, la “integración es una cuestión de ubicación de los estudiantes con discapacidad en la escuela, en donde tienen que adaptarse a la enseñanza y al aprendizaje existente y a la organización de la escuela”<sup>22</sup>.

Por otra parte, en la integración, el problema se centra en la persona del alumno, que requiere actuaciones específicas, así como la adaptación del sistema educativo<sup>23</sup>. Por ello, “la integración lleva implícita la referencia al concepto de reformas adicionales cuya realización son estrictamente necesarias para adecuar al alumno con necesidades especiales al sistema educativo ordinario”, pero estas reformas y adaptaciones se limitan al diseño de programas específicos para atender dichas diferencias.

Así Arreasa, lo expresa claramente “en este modelo se adscribe a la persona “diversa” al grupo normalizado y como excepción, se diseña un programa específico para

---

<sup>20</sup> Nee: “alumnos con necesidades educativas especiales que necesita de apoyos y adaptaciones concretas y específicas para lograr un rendimiento óptimo dentro del sistema educativo ordinario.

<sup>21</sup> Barrio de la Fuente (2009:16)

<sup>22</sup> EDF (200:3). European Disability Forum.

<sup>23</sup> Ainscow (2009:19)

atender las diferencias. El referido programa se circunscribe a una adaptación curricular y se planifica su respuesta, tanto a nivel individual como en grupos reducidos, durante un tiempo determinado y un espacio a concretar, ya sea dentro del aula o fuera de ella, contando con los recursos necesarios para tal fin. Para justificar las actuaciones se argumenta afirmando la excepcionalidad y transitoriedad de las medidas, y sobre todo justificando la necesidad de llevar a cabo, la llamada discriminación positiva para lograr la plena inserción en plano de igualdad de oportunidades”<sup>24</sup>.

Esta situación nos conduce a la paradoja según las autoridades competentes del Gobierno Vasco<sup>25</sup>, de que la intervención educativa, pretendiendo dar una respuesta al fenómeno de la diversidad, promueve unos programas “específicos o especiales”, que pueden dar como resultado, si el sistema no se detiene o minora su progresión, la proliferación al infinito de grupos diferenciados por sus capacidades especiales, lo que pone en serio peligro de absoluta segregación del sistema educativo normalizado, saltando a la palestra de nuevo la tan temida “exclusión educativa”<sup>26</sup>. Dejarme hacer una pequeña reflexión personal sobre lo dicho anteriormente, si bien, estoy de acuerdo con la postura del Gobierno Vasco, ¿quién es el valiente que le pone “el cascabel al gato”, y se atreve a ponerle “cupos a la inclusión de la diversidad en la educación normalizada”? Mucho me temo que lo pondrían a “caer de un burro” y lo tacharían de discriminación.

Ante esta palpable realidad, el planteamiento debe pegar un giro para interpretar el modelo, ya que la cuestión no es baladí, y no está tanto en si el niño puede integrarse en la escuela, sino en cómo deberá modificarse aquella para responder a las necesidades de una población de niños concreta.

---

<sup>24</sup> Arreasa (2009:7)

<sup>25</sup> Gobierno Vasco (2009)

<sup>26</sup> Término empleado por el autor.



## 5. DEFINICIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

El debate sobre el modelo de educación inclusiva comienza a nivel internacional<sup>27</sup> bajo el lema “educación para todos”, y tiene en la Declaración de Salamanca de 1994<sup>28</sup> su punto de partida. Reconoce abiertamente que el sistema educativo ordinario puede y debe garantizar un nivel educativo en condiciones óptimas para todos los alumnos, independientemente de sus diferentes capacidades.

La educación inclusiva se fundamenta en dos pilares básicos:

- La defensa de la equidad y la calidad educativa para todos los alumnos, sin excepciones.
- La lucha contra la exclusión y la segregación educativa.

Para conseguir estos dos objetivos, hay que plantearse un cambio radical en dos niveles paralelos y complementarios. Por una parte, debe producirse una revolución en el pensamiento social, incluyendo el entorno familiar, las organizaciones de defensa de estos colectivos de personas con discapacidad, así como las autoridades públicas con competencias en este ámbito. Esto involucra a directores de las escuelas, sindicatos, organizaciones en defensa de los intereses de padres y alumnos con necesidades especiales, etc<sup>29</sup>. En la otra vertiente del cambio, observar la educación con mentalidad inclusiva supone pasar el foco del problema del alumno discapacitado al sistema educativo como estructura. Reorganizar las escuelas de educación básica mediante la mejora de las escuelas y una mayor atención a la calidad garantiza que todos los niños, sin excepción, puedan aprender eficazmente<sup>30</sup>.

---

<sup>27</sup> Conferencia Mundial celebrada en Jomtien, Tailandia “EDUCACION PARA TODOS”, 5 a 9 de marzo de 1990.

<sup>28</sup> Declaración de Salamanca (UNESCO: 1994)

<sup>29</sup> EDF (2009:4)

<sup>30</sup> UNESCO (2009:14)

Sin embargo, encontramos cierta disparidad de criterios en la búsqueda de un concepto uniforme y pacífico en la doctrina<sup>31</sup>. Para las interpretaciones de lo que se entiende como educación inclusiva la doctrina nos muestra hasta seis sentidos del concepto de inclusión<sup>32</sup>:

- Inclusión relativa a la discapacidad y a sus “necesidades educativas especiales”. Hay una corriente consolidada según la cual la inclusión se enfoca principalmente a los alumnos con discapacidad en las escuelas ordinarias<sup>33</sup>.
- Inclusión en cuanto respuesta a problemas de conductas. Es muy frecuente en el profesorado la opinión de que avanzar hacia una escuela inclusiva le va a suponer a corto plazo integrar en el aula un número elevado de alumnos con graves problemas emocionales y de conductas.
- Inclusión como respuesta a los grupos con mayor riesgo de exclusión. Existe la creencia de que es a través de la escuela inclusiva como se consigue atender de la forma más adecuada a los alumnos más vulnerables a la exclusión escolar, es decir, aquellos alumnos que generalmente por causas sociales pueden tener muy complicado el acceso a la educación reglada.
- Inclusión como promoción de una escuela para todos. La inclusión también se ha relacionado con la creación de una escuela común, nunca a la carta, conocida como escuela “comprensiva”, y la construcción del enfoque enseñanza- aprendizaje correspondiente.
- Inclusión como “educación para todos”. Este modelo tiene como finalidad la escolarización de multitud de niños de los diferentes países subdesarrollados o en vías de desarrollo a nivel mundial. Es innegable su importancia, dado que supone la gran oportunidad de que los ciudadanos de estos países vayan adquiriendo conocimientos de países más avanzados que el suyo, de modo que en el futuro podrían aplicarlos en su país natal, si las estructuras organizativas se lo permiten.

---

<sup>31</sup> Ainscow (2006:6)

<sup>32</sup> Ainscow y Miles (2008:19)

<sup>33</sup> Gines (2009:14)

- Inclusión como principio para entender la educación y por extensión la sociedad. Existe un amplio consenso internacional de que la educación tiene que ver con lo siguiente:
  - La asunción de determinados valores, que deben pedir las actuaciones administrativas y que traen aparejados el reconocimiento de determinados derechos, respeto por las diferencias y valoración de cada alumno. La educación debe ser una educación en valores, aunque estos deben concretarse en la práctica.
  - Fomentar lo máximo posible la participación del alumnado en la planificación curricular, la cultura y la comunidad y evitar cualquier forma de exclusión en los centros educativos.
  - Transformar la cultura, la normativa y la práctica de los centros de manera que aumente la diversidad de necesidades del alumnado escolarizado en la localidad.
  - La presencia, la participación y el éxito, expuesto a todos los colectivos en riesgo de exclusión, no sólo a los alumnos con discapacidad o con necesidades especiales.

Estas formas de entender e interpretar la educación inclusiva no son excluyentes, pero sí hay que tener presente que deben evitar, como bien indica BLANCO, que las políticas de inclusión se consideren como una responsabilidad de la educación especial, cuando en realidad son planteamientos nuevos para reorganizar el sistema educativo ordinario en general, como única alternativa factible para alcanzar los objetivos deseados<sup>34</sup>.

En coherencia con estos planteamientos, la UNESCO<sup>35</sup> define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos, incrementando el grado de participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en y desde la educación. Esto implica cambios

---

<sup>34</sup> Blanco (2008:7)

<sup>35</sup> UNESCO (2005:13)

y modificaciones en el contenido, acceso, estructuras y estrategias, con una visión global que engloba a todos los alumnos del nivel educativo correspondiente y desde la firme convicción de que es responsabilidad estatal educar a todos los niños.

Se identifican cuatro elementos cuya presencia es recurrente en todas las definiciones de educación inclusiva, los cuales son:

- La inclusión es un proceso. Es decir, no se trata de una cuestión de alcanzar una serie de objetivos específicos. Al contrario, es una labor continuada que nunca acaba, o, dicho de otra manera, es una lucha interminable en busca de la mejor respuesta a la diversidad educativa.
- La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras. Es cuestión de un acopio de información y evaluación de la misma, que proviene de fuentes muy diversas, con el objetivo de mejorar las políticas públicas en lo referente al sector de la inclusión.
- La inclusión es participación, asistencia y rendimiento de todos los alumnos. Se refiere al lugar en que los alumnos aprenden, gracias a la calidad de las experiencias de aquellos cuando se encuentran en la escuela y a los resultados de cada alumno siguiendo la planificación escolar ordinaria.
- La inclusión pone su atención en los colectivos en peligro de marginación, excluidos o con alto riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo.

La definición de educación inclusiva tiene o debe tener tres variables fundamentales que debe cumplir cualquier proceso de educación inclusiva:

- Presencia: hace referencia a en qué contexto son educados los estudiantes en cuanto al ámbito territorial, ya que no es lo mismo aplicar las políticas de educación inclusiva en un pueblo con bajos recursos económicos que en una gran capital como Madrid o Barcelona. En las segundas habrá más oportunidades o recursos para adaptar las aulas del sistema educativo ordinario para alumnos con necesidades especiales.

- Participación: se debe entender la calidad de las experiencias del estudiante en el aprendizaje mientras está escolarizado, calidad que pasa necesariamente, entre otros procesos, por la búsqueda de un adecuado bienestar personal y social, y que reclama, por ello, conocer y tener muy presente la opinión de los propios alumnos afectados.
- Progreso: referido a la calidad de los resultados esperados del aprendizaje en cada una de las áreas de conocimiento establecidas en todas las etapas educativas, realizando una evaluación continua del alumno, no solo basada en los exámenes regulares.

## 6. DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Desarrollar la educación inclusiva, cuyo objeto primordial y único es estructurar las escuelas según las necesidades de todos los alumnos del centro, exige actuaciones en dos ámbitos complementarios y paralelos: por una parte, hace referencia a tres dimensiones: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas<sup>36</sup>; por otra parte, engloba tres planteamientos básicos, que inciden en diversas situaciones: eliminación de barreras al aprendizaje y a la participación de todos, las aportaciones de los apoyos necesarios para llevar a cabo las acciones y la aplicación del modelo universal para el aprendizaje<sup>37</sup>.

**Crear culturas inclusivas.** Esta dimensión abarca dos grandes bloques de actuación: la construcción de comunidades escolares seguras, colaboradoras y motivantes para todos sus integrantes alumnos profesores, familias y comunidad afectada, pero también establecer valores que sirvan de parámetro para la toma de decisiones y lograr la máxima apertura mental, que favorecen el buen análisis de cada realidad.

Mirar con actitud positiva a la diversidad<sup>38</sup> requiere aceptar que el foco principal de atención es la transformación de los sistemas educativos y de las escuelas para que sean capaces de atender la diversidad de necesidades de aprendizaje de los alumnos, que son producto de su procedencia social y cultural, así como de sus características personales en cuanto a capacidades y ritmo de aprendizaje se refiere. Desde esta perspectiva, el alumno en cuestión es único e irreplicable, y se concibe como una oportunidad para enriquecer el proceso de aprendizaje, lo cual significa que deben formar parte de la educación para todos, y no ser objeto de una segregación incongruente que conducen a modalidades o programas especiales.

---

<sup>36</sup> Both y Ainscow (2002:16)

<sup>37</sup> Wehmayer (2009:49)

<sup>38</sup> Blanco (2008)

La educación inclusiva desarrolla sistemas y escenarios que afrontan el asunto de la diversidad, de tal manera que se valora a todos los alumnos por igual<sup>39</sup>. Se sustenta en igualdad, derechos, participación, aprendizaje, comunidad, respeto a la diversidad, confianza y sustentividad, sin olvidar la humildad, el coraje y la perseverancia, como actitudes dignas de alabar en este ámbito.

**Elaborar políticas inclusivas.** La inclusión requiere una ardua, pero apasionante, tarea de transformar el sistema educativo ordinario, tanto a nivel organizativo, como curricular, con el fin de fomentar la participación y el aprendizaje equitativo de todos los alumnos, evitando la exclusión y aumentando la calidad educativa para todos. Alcanzar este objetivo precisa elaborar políticas innovadoras y que produzcan un cambio radical que favorezca una educación de calidad para todos. Los obstáculos al modelo inclusivo deben reducirse mediante la colaboración activa de todos los sectores implicados en la materia, tanto de forma directa como incidental, como manifiesta la UNESCO<sup>40</sup>. Puesto que toda esta realidad educativa se ve influenciada por, y afecta a, toda la comunidad de forma directa, sólo podremos avanzar de forma eficiente en educación inclusiva si se logra avanzar de la mano de la sociedad en su conjunto.

Establecer sistemas de educación inclusiva exige mirar desde el prisma de una planificación global del sistema inspirada en un modelo inclusivo<sup>41</sup>, y supone pasar de ver al alumno como el problema a considerar que el problema está en el sistema educativo. Por ello debemos enfocar todos nuestros esfuerzos en reorganizar las escuelas teniendo en cuenta la comunidad educativa en su conjunto, para garantizar que todos los alumnos calificados como necesitados de ser atendidos con programas específicos para la inclusión en el sistema educativo normalizado, puedan aprender de manera eficaz y ser considerados ciudadanos de pleno derecho en un plano de igualdad.

---

<sup>39</sup> Both (2006)

<sup>40</sup> UNESCO (2009:14)

<sup>41</sup> UNESCO (2009:15)

El desarrollo de estas políticas inclusivas plantea un desafío a tres niveles básicos:

- La administración educativa debe comprometerse con la inclusión y ha de promover las condiciones necesarias para la utilización eficiente de los recursos siempre escasos destinados al efecto.
- El profesorado debe contar con los apoyos y la formación necesaria para centrarse en la creación de un entorno de aprendizaje óptimo, de modo que todos los alumnos puedan aprender adecuadamente y sacar el máximo producto a sus capacidades.
- La innovación didáctica, que debe basarse en la disposición de aceptar y acoger la diversidad, lo cual supone estos planteamientos entre otros muchos:
  - Flexibilización del currículum. No esperar que los alumnos aprendan las mismas materias, en el mismo tiempo, y con la misma metodología. En opinión del autor, lo que se debe producir es una adaptación de los métodos a las capacidades del alumno nunca un menor nivel de exigencia en el aprendizaje.
  - Optar por una decisión óptima que reduzca al máximo los programas específicos para alumnos con necesidades especiales.
  - La colaboración e implicación de toda la comunidad en el apasionante mundo de la educación inclusiva.

**Desarrollar prácticas inclusivas.** Aplicar culturas y políticas inclusivas en la práctica educativa significa introducir a todos los alumnos en un aula diversa y heterogénea lo que implica tres actuaciones fundamentales que llevan aparejadas muchas otras:

- *Eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación.*

Para promover el equilibrio entre la diversidad y la pertenencia. La educación inclusiva debe permitir trabajar en el mismo espacio sobre los mismos temas a alumnos con distintas capacidades, pero con la misma valoración académica. Para conseguir lo anterior, hay que planificar de



manera global para todos como principio para luego adaptarse a los alumnos con necesidades específicas, y no a la inversa, como ocurría en épocas pasadas.

En cuanto a la participación, hay que fomentar la participación de todos los alumnos, teniendo en cuenta las capacidades de cada uno de ellos, en todas las actividades académicas del centro.

- ***Apoyos y facilitadores.***

Para concretar este aspecto, el equipo docente requiere de apoyos normalizados que permitan una práctica inclusiva en el aula<sup>42</sup>. Se definen como todos aquellos recursos y estrategias que promueven los intereses y metas de las personas con o sin discapacidades. Le permiten el acceso a la información, recursos, y la integración y participación en todos los sectores de la vida, y les aportan autonomía e independencia, productividad, integración en la comunidad y satisfacción personal. Se plantean tres aspectos fundamentales en cuanto a los apoyos:

- Se refieren a recursos y estrategias.
- Posibilitan a las personas el acceso a recursos, informaciones y relaciones de entornos integrados.
- Su uso provoca un innegable y deseable desarrollo personal.

Los apoyos pueden provenir de diferentes fuentes, ya sean internas o propias (habilidades, adoctrinamiento e información) o externas (familiares amigos y formadores), ayudas técnicas y servicios de habilitación. Su intensidad y duración pueden variar en función de las personas, situaciones y momentos vitales y deben abarcar todas las facetas de la vida personal de los alumnos. El objetivo personal de estos apoyos es garantizar el éxito de una participación en plano de igualdad en contextos normalizados.

---

<sup>42</sup> A.A.M.R. (1997). Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo. Madrid.

Este sistema de apoyos trata de ser un modelo generalizado para lograr el ambiente más normalizado posible, sin personalizar en ningún alumno concreto para lograr la máxima inclusión dentro de la comunidad educativa y el mayor rendimiento del alumno en cuestión.

Este nuevo modelo de educación debe dar al profesorado una formación adecuada e integral para poder educar bajo la perspectiva de la diversidad, pero siempre mirando al alumnado en su conjunto. Estas formas de proceder del profesorado se fundamentan en tres pilares fundamentales que pasamos a exponer:

- Se requiere situar a todos los alumnos sin excepción en el mismo espacio físico, para que tengan libre acceso a todos los servicios disponibles como cualquier ciudadano de pleno derecho. Así se consigue la plena adaptación a ambientes culturales típicos, desde la convicción de que vivimos en un mundo de diferencias y hay que lograr integrarlas con paciencia y aprender de ellas<sup>43</sup>.
- Se requiere un análisis de los contextos para determinar los apoyos que precisa cada persona, en concreto para poder participar en todas y cada una de las actividades de su entorno escolar de manera normalizada y siempre pensando en el interés general del grupo, nunca en el interés particular de cada miembro de este, porque de esta forma se enriquecerán todos.
- Se reitera que es conveniente optar por los apoyos más normalizados posibles, no para obviar a las personas con discapacidad sino, al contrario, para integrar en plena igualdad a estas personas en todas las actividades del grupo escolar.
- Las TIC<sup>44</sup>. Estas suponen para las personas que padecen una discapacidad, sea en el grado que sea, el que se les permita interactuar con el entorno social que la rodea de manera activa y autónoma, lo cual dignifica a la persona como tal. En opinión del autor de este trabajo, la vida de las personas con discapacidad no se soluciona solamente con una escasa prestación económica otorgada por el Estado. Hay otros muchos aspectos, quizás más importantes, que deben ser tenidos en consideración.

---

<sup>43</sup> Vlachou (199:39,40)

<sup>44</sup> Técnicas de inclusión cultural.

- Se reitera que es conveniente optar por los apoyos más normalizados posibles, no para obviar a las personas con discapacidad sino, al contrario, para integrar en plena igualdad a estas personas en todas las actividades del grupo escolar.

Conseguir la vida autónoma y la inclusión social de las personas con discapacidad es una tarea ardua y complicada donde las haya, ya que depende de factores externos tales como barreras arquitectónicas o físicas, sociales, etc., y otros de índole muy diversa; por ello, las personas con discapacidad buscamos entornos de vida aceptables y equilibrados, acordes con nuestras capacidades y sus límites. Tenemos derecho a que la sociedad en su conjunto nos ofrezca la oportunidad de desarrollar nuestras capacidades y, por ende, convivir como adultos en un entorno social normalizado.

Las ayudas técnicas están íntimamente relacionadas con el campo de la innovación tecnológica, que está en constante cambio, al ritmo vertiginoso que lo hacen las necesidades de adaptación de las distintas discapacidades de las personas. Vamos a destacar cuatro líneas de actuación en este campo de la discapacidad:

- Ayudas técnicas para la realización de actividades de la vida diaria, tales como transporte, higiene, vestido o alimentación.
- La utilización de ordenadores para poder realizar la función de comunicación tanto verbal como escrita.
- La creación de viviendas inteligentes para lograr la máxima independencia posible.
- La deseada y soñada -por no decir estrictamente necesaria inserción laboral.

Retomando la cuestión del ámbito educativo, se dispone de muchos avances tecnológicos en el ámbito didáctico que paso a enunciar:

- Las nuevas tecnologías deben servir para algo más que ahorrar tiempo y esfuerzo al alumno.
- La interacción de las nuevas tecnologías audiovisuales debe suponer que la adquisición de conocimientos sea más intuitiva y dinámica para todos los alumnos.

- Las necesidades del alumno y la carga curricular nos darán la pauta de cómo van a influir las nuevas tecnologías en el sistema educativo.

Para aplicar el nuevo modelo de educación inclusiva debemos aplicar los principios del diseño universal, que supone, la adopción de un currículo más abierto y flexible<sup>45</sup>.

El objetivo del nuevo modelo universal es adaptar el material didáctico para el aprendizaje de todos los alumnos independientemente de las capacidades diferentes de cada alumno<sup>46</sup>. El currículo presenta:

- Múltiples maneras de representación para poner a disposición de los alumnos varias formas de adquirir la información y conocimientos.
- Múltiples maneras de expresar los conocimientos de los alumnos y demostrar sus habilidades.
- Múltiples maneras de participación para potenciar las inquietudes de los alumnos y aumentar los aspectos motivadores de los mismos.

Los principios que inspiran el modelo universal que integren a todos los alumnos en un mismo espacio educativo son<sup>47</sup>:

- Uso equitativo del modelo universal por personas de distintas capacidades y habilidades que enriquecerán al grupo escolar en general.
- Uso flexible, ya que en este modelo se tienen en cuenta las características individuales que cada persona implicada, pero siempre aportando al grupo en general.
- Uso simple e intuitivo. El uso del diseño es fácil de entender, a pesar de su corta experiencia práctica.

---

<sup>45</sup> Orkin y McLane (1998:9)

<sup>46</sup> Wehmayer, Lance y Banhiski (2002)

<sup>47</sup> Wehmayer y Lance (2001)

- Información comprensible. El diseño comunica la información efectivamente necesaria, independientemente de las condiciones ambientales y las capacidades diferentes de los alumnos en cuestión, intentando mitigar la diferente percepción de la realidad y reconducir el modelo diferencial y segregado al modelo de educación inclusiva como planteamiento general.
- Tolerancia ante las deficiencias del diseño, El diseño está preparado para ayudar al alumno a cumplimentar las distintas fases educativas con un rendimiento medio, a pesar de los defectos del modelo universal.
- Esfuerzo físico y cognitivo reducido. Este sistema puede ser usado e implantado sin excesivo esfuerzo y fatiga para los alumnos implicados.
- Tamaño y espacio. El diseño puede ser usado por cualquier persona independientemente del grado de movilidad que tenga la persona con discapacidad.

## 7. CATÁLOGO DE BUENAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS

El modelo educativo inclusivo ha de permitir gestionar con equidad y atendiendo realmente a la diversidad del alumnado en grupos heterogéneos, donde los alumnos con discapacidad tengan realmente igualdad de oportunidades. La implementación en el nivel básico requiere un replanteamiento global del sistema educativo ordinario, puesto que el actual se sustenta y se justifica por unos principios antagónicos, propios de un modelo a todas luces selectivo.

Así pues, proponer buenas prácticas de actuación para provocar la inserción en la formación académica del alumno con discapacidad en los centros y en las aulas ordinarias se fundamenta en la necesaria y efectiva implantación de un modelo inclusivo en la escuela como requisito básico e indispensable. Un modelo que posibilite la eliminación de las barreras para el aprendizaje y obtener el máximo aprovechamiento académico que ofrece el sistema educativo ordinario. Un modelo, en fin, que facilite la participación de todos en plano de igualdad, desde la aceptación de las diferencias, así como el respeto absoluto a la diversidad reinantes en las aulas y a las experiencias que se realicen en ellas.

Este modelo educativo no piensa solamente en los alumnos con discapacidad, sino en todos en general. Se plantea, así, el tema de las buenas prácticas, teniendo en cuenta tres elementos fundamentales<sup>48</sup>.

- Referente teórico y aptitud del profesorado.
- Modelo organizativo de la escuela.
- Planteamiento didáctico en el aula.

---

<sup>48</sup> Muntaner (2009)

## 7.1. REFERENTE TEÓRICO Y APTITUD DEL PROFESORADO

El desarrollo de un modelo inclusivo, en el sistema educativo normalizado, supone que el profesorado trabaje con grupos heterogéneos, donde todos los alumnos, incluidos los que padecen discapacidades mentales o intelectuales, puedan aprender juntos con igualdad de oportunidades. Para ello se requieren cuatro condiciones indispensables:

- **Aptitud del profesorado.** El profesorado debe tener una actitud abierta al cambio y a la innovación docente, debe buscar y promover prácticas docentes adaptadas a las capacidades de todos sus alumnos y, como fin último, debe provocar un cambio radical en la forma de entender el sistema educativo en general, empezando por su escuela de referencia. Estos cambios deben ser tanto a nivel teórico como a nivel normativo, y ni que decir tiene, debe ser puesto en práctica a nivel educativo estatal a todos los niveles, como modelo a seguir, el llamado modelo inclusivo. Estas prácticas requieren un alto grado de inversión, y no ampararse en la crisis para justificar recortes económicos, porque tarde o temprano invertir en estas políticas sociales devuelve a la sociedad una balanza positiva elevada a la enésima potencia.
- Este cambio a la educación inclusiva no es baladí, y debe contar con el pleno convencimiento del profesorado, que es el actor principal de este cambio. Sin los profesores, este cambio no es posible.
- Esta actitud innovadora nos lleva a darnos cuenta de que no existe una respuesta única a las nuevas prácticas docentes, sino, más bien al contrario, hay que tener en cuenta la diversidad reinante en las capacidades de cada alumno para adaptarla al buen funcionamiento de todo el grupo.
- Es bueno insistir, aunque parece de reiterativo, en que tener alumnos con discapacidad en un aula ordinaria enriquece en grado máximo tanto al discapacitado, en su afán de superar las barreras para el aprendizaje y la comunicación, como al grupo en general, profesorado incluido, en su forma de transmitir los conocimientos.

- **Presencia.** Los alumnos con discapacidad deben incorporarse a las aulas ordinarias, y convivir con todos sus compañeros, así como compartir un currículum común con ellos adaptado a sus capacidades, pero siempre pensando en unificar al grupo. En los tiempos que corren nos podemos valer de la formación a distancia, de mucha ayuda para las personas con discapacidad, ya que no requiere de la presencia física de la persona para su formación, aunque con límites, porque con ella se pierde un factor importante y clave para el autor, cual es la socialización del alumno y la interacción de este con el entorno para superar barreras.  
La convivencia diaria entre todos los alumnos provoca que los alumnos calificados “normales” adquieran hábitos de tolerancia ante la misma y lo vean como algo normal, algo tremendamente positivo para la sociedad en que vivimos en el momento actual.
- **Participación.** La simple presencia del alumno con discapacidad en el aula es necesaria, pero insuficiente para la buena y efectiva implementación del modelo inclusivo en el sistema educativo, Es indispensable la máxima participación activa en todas y cada una de las actividades propuestas por el grupo ordinario tanto fuera como dentro del aula.
- **Resultados.** Todos los alumnos deben aprender de sus experiencias y actividades escolares. La participación en las mismas debe conducir al adoctrinamiento personal del alumno con discapacidad, retroalimentándose de las experiencias del resto del grupo.

Todo proceso educativo o formativo lleva aparejado un proceso de evaluación que cumple estos criterios:

- La evaluación debe reflejar la diversidad de contenidos y capacidades presentes en el aula.
- Los momentos, situaciones e instrumentos deben ser variados.
- Conseguir la participación e implicación del alumno en el proceso de evaluación.

La comunidad educativa debe aceptar que los alumnos con discapacidad tienen rendimientos diferentes y necesitan un currículum adaptado, lo que no impide su necesaria participación con el grupo.



## **7.2. MODELO ORGANIZATIVO DEL AULA**

En cuanto a la organización de la escuela, la implantación del modelo inclusivo requiere cambios importantes:

- En cuanto a los apoyos para atender eficientemente la diversidad, se requiere cuantiosos recursos tanto humanos como materiales.
- Colaboración. Dada la dificultad de poner en práctica el modelo inclusivo, se requieren equipos de profesionales que colaboren entre sí para llevar a buen puerto el proyecto inclusivo.

Esta nueva forma de trabajar del equipo docente requiere cuatro características:

- Formación.
  - Intervención no dirigida.
  - Autonomía.
  - Confianza.
- 
- Relación con el entorno familiar, ya que los familiares contribuyen decisivamente a la adaptación del discapacitado al aula ordinaria, puesto que conocen perfectamente las necesidades especiales del discapacitado.

### **7.3. PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO EN EL AULA<sup>49</sup>**

Las concreciones de unas buenas prácticas de la educación inclusiva se encuentran en las actividades desarrolladas en el aula, si bien es lógico que estén condicionadas por las decisiones más generales ya tomadas anteriormente: nuestros referentes teóricos, que conocemos, revisamos y actualizamos periódicamente y el modelo de organización general del centro, que delimita los márgenes, las formas de utilización y los apoyos de que disponemos. Las buenas prácticas inclusivas en el aula heterogénea que atiende adecuadamente a la diversidad pueden concretarse en tres propuestas:

#### **1. Planificación.**

Diversificar una propuesta educativa que atienda a la diversidad de los alumnos requiere una reflexión previa por parte del profesorado en cuanto a determinar cómo se adaptan los contenidos, los objetivos y las actividades a las capacidades y a las necesidades de cada uno de los alumnos, concretar las exigencias y las formas de participación que deberá ofrecerse a cada alumno, así como los criterios y formas de evaluación que van a plantearse, son decisiones que no pueden dejarse a la improvisación o al seguimiento homogéneo de programaciones estándar. Un procedimiento de enseñanza aprendizaje adaptado a los alumnos con discapacidad intelectual tiene en la planificación de las situaciones de aprendizaje un primer eslabón decisivo para habilitar todo el proyecto inclusivo.

#### **2. Relacionar los nuevos aprendizajes con los conocimientos previos de los alumnos.**

El aprendizaje siempre se realiza a partir de lo que ya sabe el alumno, nunca a partir de lo que no sabe. Relacionar los nuevos aprendizajes con los conocimientos previos del alumno es una manera clara y sencilla de facilitar y favorecer que éste se produzca.

---

<sup>49</sup> Muntaner, Joan J. “de la integración a la inclusión. Un nuevo modelo educativo. 25 años de integración escolar en España”.

El profesor debe descubrir y conocer los conocimientos previos de cada alumno en relación al contenido que se trabaja como base de la individualización y adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque para ello haya de dedicar y preparar un tiempo y las actividades correspondientes. Debe entenderse como parte integrada de la situación general de aprendizaje programada. La participación y el aprendizaje de los alumnos con discapacidad intelectual en el aula ordinaria, tienen así, el punto de partida donde se sustenta el equilibrio necesario entre la necesaria pertenencia al grupo y la individualización del proceso de aprendizaje, que es imprescindible para este colectivo de alumno, pero que resulta siempre beneficioso para cualquier alumno.

### **3. Aplicar los principios y directrices del diseño universal.**

Las aportaciones que hace el diseño universal al proceso de inclusión educativa de los alumnos con discapacidad intelectual es fundamental, en el sentido de ofrecer un referente global y probado para programar situaciones de aprendizaje que sean accesibles y aprovechadas por todos los alumnos, independientemente de sus limitaciones y deficiencias. El diseño universal aporta estrategias, formas de actuar e ideas que colaboran en la abertura de las perspectivas de los docentes y amplían sus límites de aceptación de las diferencias hasta aumentar la capacidad de los grupos para posibilitar la participación de todos los alumnos. Para acabar, podemos plantear dos conclusiones básicas y relevantes para que el futuro del sistema educativo sea inclusivo:

Trabajar y practicar una educación inclusiva es posible. Se trata de una nueva manera de entender y de practicar la educación y de vivir la escuela. Para ello se necesita un cambio de actitud y de manera de pensar por parte de todos los implicados, pero especialmente por parte de los docentes. Ahora bien, no debemos engañarnos se trata de una apuesta compleja, que requiere decisiones firmes y valientes.

Aprender juntos, alumnos diferentes: es posible. Siempre que se produzcan cambios Organizativos para la utilización de los recursos, que deben emplearse de manera distinta a la tradicional y comúnmente aceptada en la actualidad. Deben practicarse estrategias didácticas abiertas y flexibles, que permitan y favorezcan la participación activa y en igualdad de todos los alumnos del grupo, y los docentes

sabemos y conocemos más de lo que creemos en un principio. Por último, debemos procurar trabajar de la manera más colaborativa posible entre todos los miembros de la comunidad educativa, para darnos apoyo, ideas y ayuda en todo momento desde la confianza mutua.

## **8. LA APLICACIÓN DEL MODELO DE INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO ORDINARIO EN ESPAÑA**

Vamos a analizar seguidamente la STC 10/2014, de 27 de enero de 2014, donde se recurre en amparo una resolución de la Consejería de Educación de Castilla y León en la cual se deniega la escolarización de un alumno discapacitado en un centro educativo ordinario siguiendo el modelo de educación inclusiva, y obliga a que sea escolarizado en un centro de educación especial, a lo cual se oponen sus padres.

Entremos en harina a analizar el iter argumental del Alto Tribunal en dicha denegación del derecho en cuestión.

En el pronunciamiento del Tribunal Constitucional se discute si la escolarización de un menor en un Centro de Educación Especial decretada por la Comisión de Escolarización de la Dirección Provincial de Educación de Palencia de la Conserjería de Educación de la Junta de Castilla y León<sup>50</sup>, vulnera los art. 14, 15, y 27 de la Constitución Española de 1978, como alegan los padres en representación de su hijo en el recurso de amparo interpuesto.

Así las cosas, el Tribunal comienza por dirimir si existe lesión del derecho a la integridad moral del menor y a su dignidad personal<sup>51 52</sup>.

---

<sup>50</sup> Resolución de 13 de octubre de 2011.

<sup>51</sup> Artículo 10:

1. La dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás son fundamento del orden político y de la paz social.

<sup>52</sup> Artículo 15:

Todos tienen derecho a la vida y a la integridad física y moral, sin que, en ningún caso, puedan ser sometidos a tortura ni a penas o tratos inhumanos o degradantes. Queda abolida la pena de muerte, salvo lo que puedan disponer las leyes penales militares para tiempos de guerra.

Respecto a la integridad moral del menor, el Tribunal expresa su parecer en sentido negativo, manifestando que la escolarización en un Centro de Educación Especial no supone “trato degradante”, ya que se lleva a cabo a través de un procedimiento administrativo reglado y con la audiencia de los padres del menor implicado y por los órganos competentes en la materia. A este respecto la línea seguida por la jurisprudencia constitucional es que para que exista “trato inhumano o degradante”, debe constatarse “humillación y envilecimiento de cierta gravedad”, y este no es el caso<sup>53</sup>.

En lo que respecta a la determinación por los padres del tipo de educación que deban recibir sus hijos, este Tribunal ha venido a afirmar que “este derecho constitucional se limita, en nuestra doctrina, al reconocimiento prima facie de una libertad de los padres de elegir centro docente<sup>54</sup>, y al derecho de los padres a elegir la formación religiosa y moral para su hijo, acorde con sus propias convicciones”<sup>55</sup>.

Respecto a la facultad o derecho de los padres a elegir centro docente “no hay reparos en admitir que existe el derecho de todos a la educación, interpretado como derecho de libertad”<sup>56</sup>, incluyendo en el mismo la facultad de elegir centros privados<sup>57</sup>.

Esta posibilidad también recogida en el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales. Pero este derecho no incluye la posibilidad de elección entre centro ordinario de Enseñanza o centro de Educación Especial, ya que ello viene condicionado a la acreditación por parte de las autoridades competentes de las necesidades educativas específicas del alumno en cuestión, lo cual está regulado en el art. 74 LOE<sup>58</sup>.

---

<sup>53</sup> STC 116/2010 de 24 de noviembre. FJ 2.

<sup>54</sup> ATC 382/1996 de 18 de diciembre. FJ 4)

<sup>55</sup> STC 133/2010 de 2 de diciembre. FJ 5 B)

<sup>56</sup> STC 86/1985 FJ 3.

<sup>57</sup> ATC 382/1986, de 18 de diciembre FJ. 4.

<sup>58</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación

Centrándonos en el ordenamiento interno, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, también copia a la normativa internacional y establece en su art. 74.1<sup>59</sup> “la escolarización del alumno que presenta necesidades especiales en el ámbito educativo seguirá los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación e igualdad en el acceso y permanencia en el sistema educativo”, de forma que la escolarización de estas personas en unidades o centros de educación especial “solo se llevara a cabo cuando no sea posible llevar a cabo una efectiva y eficiente inclusión en el sistema educativo ordinario, tomando las debidas medidas correctoras, acordes con la discapacidad del alumno”. Por otra parte, dicha norma, dispone que la evaluación de las necesidades de este alumnado se llevará a cabo por profesionales cualificados siguiendo los criterios fijados por la Administración Educativa, siendo esta última la que tome la decisión sobre la alternativa que tomar sobre la escolarización del menor en un centro ordinario de educación o, por el contrario, en un centro de educación especial, como estipula el art. 74.2 y 4 LOGSE.

De la normativa anterior se deduce que el principio inspirador que se desprende de

---

<sup>59</sup> Artículo 74:

1. La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintinueve años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

2. La identificación y valoración de las necesidades educativas de este alumnado se realizará, lo más tempranamente posible, por personal con la debida cualificación y en los términos que determinen las Administraciones educativas.

3. Al finalizar cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá proporcionarles la orientación adecuada y modificar el plan de actuación, así como la modalidad de escolarización, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso del alumnado a un régimen de mayor integración.

4. Corresponde a las Administraciones educativas promover la escolarización en la educación infantil del alumnado que presente necesidades educativas especiales y desarrollar programas para su adecuada escolarización en los centros de educación primaria y secundaria obligatoria.

5. Corresponde asimismo a las Administraciones educativas favorecer que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda continuar su escolarización de manera adecuada en las enseñanzas postobligatorias, así como adaptar las condiciones de realización de las pruebas establecidas en esta Ley para aquellas personas con discapacidad que así lo requieran.

dicha regulación es el principio de educación inclusiva, es decir, que se debe promover la máxima inclusión del discapacitado en un centro educativo ordinario, proporcionándole los apoyos necesarios en función de las características que presenta cada discapacidad, y así lograr el máximo grado de integración posible dentro de sistema educativo normalizado.

Es por esta falta de explicitación de dichos ajustes necesarios por lo que entendemos que la decisión tomada por la Administración Educativa vulnera el derecho fundamental a la educación del menor en cuestión (art. 27 CE), pues existe una cierta arbitrariedad en la decisión administrativa, ya que aquella no explica ni motiva la “carga desproporcionada” de las adaptaciones a acometer, con respecto al alumno discapacitado en cuestión.

En este caso, el Tribunal Constitucional entiende que no se puede decir que la citada Resolución, que ha supuesto una decisión relevante en cuanto al derecho de educación del menor, haya vulnerado los derechos fundamentales a educación y a la igualdad por la falta de motivación aducida tanto por la parte demandante, como por el Ministerio Fiscal, pues de la evaluación del expediente administrativo del alumno en su conjunto se podría deducir en opinión del Tribunal Constitucional sin dificultad, que la decisión sí justifica que el alumno continúe escolarizado en un centro de educación especial, ponderando las específicas necesidades educativas que entran en juego, y haciendo un juicio de valor del coste económico que supondría, así como las adaptaciones educativas de imprescindible acometimiento por parte de la Administración educativa para una efectiva y eficiente inclusión del alumno en el sistema educativo ordinario<sup>60</sup>.

El Alto Tribunal decide por mayoría, en este caso, denegar el amparo a los recurrentes en representación de su hijo, basándose en que, a la luz del expediente, en su conjunto, se vislumbra que las medidas que debería adoptar la Administración Educativa, teniendo en cuenta la discapacidad del recurrente, supondrían “una carga desproporcionada”, y, por lo tanto, lo obliga a permanecer escolarizado en “un centro de educación especial”.

---

<sup>60</sup> STC 173/1995, de 21 de noviembre, Fj 2, y STC 96/2012 de 7 de mayo Fj 10.



## VOTO PARTICULAR DE LUIS IGNACIO ORTEGA

El autor de este trabajo de investigación se une sin salvedades, ni cortapisas, al voto emitido por el Magistrado Luis Ignacio Ortega Álvarez, al que se une también el Magistrado Juan Antonio Xiol Ríos. Entrando en detalle sobre el caso particular que estamos debatiendo en esta Sentencia, el voto expone el siguiente argumento fundamental:

La resolución impugnada en este recurso de amparo se limita a manifestar escuetamente que vistos los informes psicológicos realizados al menor se acuerda que siga escolarizado en el Centro de Educación Especial designado por la Administración Educativa, y nada se dice sobre el aspecto fundamental en este asunto, cual no es otro que el coste económico de los “*ajustes razonables*” que tiene que acometer la Administración Educativa, con respecto a la educación de los menores discapacitados, solo cuando se hubiese analizado detalladamente el coste de dichas medidas, entraría en juego la acepción de la norma jurídica que faculta a la Administración a escolarizar a un menor en un Centro de Educación Especial, alegando que dichos ajustes necesarios son “*desproporcionados e inasumibles por la administración*”

## 9. CONCLUSIONES

Una vez llegados hasta este punto, nos dispondremos a esbozar y resumir las ideas fundamentales que emanan de este trabajo de investigación.

Como punto de partida, manifiesto que se debe producir un cambio de visión y de pensamiento radical con respecto al colectivo que conformamos las personas con necesidades especiales. Tenemos claro que las personas con necesidades especiales nos tenemos que valer, dependiendo del tipo y del grado de discapacidad que padezcamos, del concurso de tercera persona para cubrir las necesidades vitales o esenciales de la vida diaria, para poder seguir evolucionando como seres humanos dentro del hostil entorno que nos rodea, pero desde nuestro interior personal, tenemos que lograr que esta tercera persona, sea familiar o no, intervenga en grado mínimo, porque se crea o no, sólo así se potencian al máximo las capacidades individuales de cada individuo con discapacidad. Hasta que esto no ocurra, no nos sentiremos plenamente integrados en sociedad y no encontraremos sentido al proceso vital, y aparecerán tarde o temprano los problemas de autoestima no deseados por nadie, y menos por las personas con discapacidad, y por ende no podremos ejercer en igualdad de condiciones los derechos que nos reconoce nuestra Carta Magna de 1978, como ciudadanos de pleno derecho que somos.

Nos situamos entonces, en el artículo 49 CE<sup>61</sup>, en su inciso final, que explicita “y los ampararan especialmente para el disfrute de los derechos que este Título les otorga a todos los ciudadanos”.

Del inciso anterior, el autor interpreta que uno de estos derechos es el de “educación”, regulado en el artículo 27 CE. Ni que decir tiene que ostentar la categoría de “derecho fundamental”, con la máxima protección constitucional, es decir, se puede recurrir en amparo. Este derecho a la educación para las personas con necesidades especiales es objeto detenido en este trabajo de investigación

---

<sup>61</sup> Artículo 49:

Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos.

A partir de ahora vamos a tratar los aspectos problemáticos del derecho a la educación de las personas con necesidades especiales, siempre teniendo presente el fin último de la educación, cual es el desarrollo pleno de la personalidad del alumno que en ningún caso es el simple y llano cumplimiento de las etapas educativas, lo cual lo vaciaría de contenido y provocaría un alto grado de frustración en la persona del alumno en cuestión. Este eficaz desarrollo de la personalidad sólo se lleva a cabo con la implantación del modelo educativo inclusivo estipulado en el artículo 24 de la Convención Internacional sobre Derechos de las personas con discapacidad<sup>62</sup>.

Lo primero que tenemos que tener claro es la diferencia conceptual entre la integración y la inclusión. A priori, cuando se produce la escolarización de un niño con necesidades especiales en un centro ordinario, no debemos presuponer que está obteniendo un tratamiento de lo que se viene llamando educación inclusiva. Para que esto ocurra, junto con la matriculación del alumno, se tiene que llevar a cabo lo que la Ley Orgánica de Educación establece en su artículo 72<sup>63</sup>, en el cual se estipula que la Administración educativa debe aportar los recursos y adoptar las medidas de flexibilización individual que resulten precisos acordes con la discapacidad del alumno en cuestión. Su falta de implementación, su insuficiencia, o adopción inadecuada con respecto a las necesidades personales del alumno irían en dirección contraria al desarrollo de la personalidad del alumno, teniendo siempre presente que este es el objetivo último de la educación para todos los alumnos sin excepción.

---

<sup>62</sup> Artículo 24: (Educación)

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

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

Se debe contar con profesorado y profesionales en las distintas áreas que incidan en el difícil y diverso mundo de la discapacidad, en formación continua, para poder atender de la forma o manera más eficiente posible a este colectivo tan específico y vulnerable.

El Real Decreto 1393/2007, que regula las titulaciones oficiales a nivel universitario, establece que se deberán tener presentes las necesidades de los alumnos con discapacidad. Todo lo referente a la formación académica de los alumnos con necesidades especiales es responsabilidad preferente de los poderes públicos, ya que requiere una elevada inversión, pero no me cansaré de repetir, como ya lo he hecho en alguna otra ocasión en este trabajo, que merece la pena el esfuerzo, ya que se trata de potenciar las cualidades en muchos casos ocultas de las personas con discapacidad en su diferente tipología.

---

2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:

- a. Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad.
- b. Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan.
- c. Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales.
- d. Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva.
- e. Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

3. Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:

- a. Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares.
- b. Facilitar el aprendizaje de la Lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas.
- c. Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordos ciegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

El siguiente aspecto para tratar es la dotación a los centros educativos de los medios materiales necesarios para atender adecuadamente a cada alumno en función de sus necesidades específicas.

Es obligación de la Administración pública el dotar a los centros de los referidos recursos, pero en este sentido, y en los momentos actuales, existen importantes deficiencias a este respecto, no se sabe si por falta de recursos económicos, o por falta de convencimiento por parte de los poderes públicos. Las personas con discapacidad en el siglo XXI ya no nos conformamos con permanecer en casa percibiendo una insuficiente prestación económica sin actividad alguna, y esperando el fin de nuestro ciclo vital. El que escribe alza la voz en tono reivindicativo y les grita a los poderes públicos que esta postura es contraproducente. Hay que cambiar esa forma de pensar con respecto a la discapacidad, y hago saber desde estas páginas que nuestro colectivo necesita sentirse útil en el entorno social con el que interactúa, y la mejor manera de conseguirlo es a través de

---

4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

<sup>63</sup> Artículo 72: (Recursos)

1. Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, las Administraciones educativas dispondrán del profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales precisos para la adecuada atención a este alumnado.

2. Corresponde a las Administraciones educativas dotar a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado. Los criterios para determinar estas dotaciones serán los mismos para los centros públicos y privados concertados.

3. Los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos.

4. Las Administraciones educativas promoverán la formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

5. Las Administraciones educativas podrán colaborar con otras Administraciones o entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro, instituciones o asociaciones, para facilitar la escolarización y una mejor incorporación de este alumnado al centro educativo.

una formación académica de calidad, con todos los medios materiales posibles al alcance de la mano. Por ellos lucharemos sin descansar ni un minuto. Una fractura, por pequeña que sea en todo este entramado educativo, provocaría el más rotundo de los fracasos en la implantación del sistema educativo inclusivo de los alumnos con necesidades especiales. Se puede intuir que el asunto en cuestión no es para nada baladí, y animo a todos los sectores implicados en este ámbito a que nos pongamos “manos a la obra” de forma concienzuda.

## **10. ANHELOS PERSONALES DEL AUTOR CON RESPECTO AL TRATAMIENTO ESPERADO POR PARTE DE LOS PODERES PÚBLICOS EN ESPAÑA**

Como epílogo a este trabajo de investigación, y siempre haciendo uso del espíritu constructivo que caracteriza al autor, nos dispondremos a exponer una propuesta de “*legerenda*”, con respecto a la educación inclusiva.

Lo primero que hay que saber es que una transición desde un modelo de integración a un modelo sólido de inclusión, con respecto a las personas con discapacidad, es duro y costoso, pero a la par es ilusionante, y no hay que escatimar ni una gota de esfuerzo para lograr el consenso social de todos los actores implicados en tal empresa.

La inclusión, como la entiende el autor de este trabajo, en concordancia con los postulados desarrollados por la ONU, la UNESCO, UNICEF, la OCDE, la OMS y el Banco Mundial, es un proceso permanente y continuo que supone que no existan modalidades de escolarización diferentes para alumnos diferentes, sino que todos convivan en las mismas aulas ordinarias, ya que, de lo contrario, se produciría una quiebra absoluta del derecho a la igualdad formal regulado en el artículo 14 CE, totalmente intolerable en la época que nos ha tocado vivir. A pesar de la afirmación anterior, la inclusión no significa, de ninguna de las maneras, la ignorancia de la especificación o la diferenciación de los grupos que componen la población con discapacidad<sup>64</sup>.

En un sistema inclusivo presidido por el derecho a la no discriminación y la igualdad de oportunidades no tienen cabida la coexistencia de dos modalidades de escolarización diferenciadas, sino que, por el contrario, debe existir un sistema único de escolarización, donde tengan cabida alumnos sin discapacidad, junto con alumnos que sí la padezcan, y es responsabilidad de los poderes públicos ofrecer a los alumnos con necesidades educativas especiales una educación inclusiva de calidad en un aula ordinaria

---

<sup>64</sup> Venor Muñoz Villalobos. The Right to education of persons with Disabilities. Report of the special Reporter of Right to Education to The UN Human Rights Council, Geneva 19 February 2007.

normalizada, con los apoyos necesarios y acorde con las capacidades individuales de cada alumno. Así conseguimos la retroalimentación en positivo de ambos colectivos y que aprendan a convivir en armonía, e ir desterrando de la mentalidad social los prejuicios que todavía existen con respecto a las personas con discapacidad. Este sistema de educación inclusiva se considerará medianamente conseguido cuando esté generalizado por toda la red de centros educativos públicos y privados, y los padres con hijos con necesidades educativas especiales puedan elegir con plena libertad un centro educativo de su conveniencia, con el pleno convencimiento de que su hijo será atendido acorde con sus necesidades especiales. La implantación de este sistema necesita de una alta inversión en capacitar a los profesionales idóneos, y, sobre todo lograr la convicción social de que el sistema de educación inclusiva es el único factible en la actualidad.

Por último, un cambio de tal calado en el sistema educativo ordinario hacia el modelo inclusivo de forma eficaz y estable necesita del concurso del movimiento asociativo, en defensa de los intereses de las personas con discapacidad, que tienen como misión fundamental presionar a las autoridades públicas con competencia en la materia para que inviertan los máximos recursos en aras de la educación de las personas con necesidades especiales.

No quiero dejar pasar esta ocasión para llamar la atención a las personalidades con competencia y experiencia en el mundo de discapacidad y decirles que estudien y se fijen en las políticas empleadas en países como Holanda o Suiza, donde el ser discapacitado no es óbice para llevar a cabo una vida completamente plena e independiente, ya que se dispone de verdaderas políticas que permiten una excelente calidad de vida (formación, cuidado, trabajo, vivienda etc....).



## 11 BIBLIOGRAFÍA

Carmona Cuenca, E. (1994). “El principio de igualdad material en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional”. *Revista de Estudios Políticos*, 84. (pp 265-286).

Alonso Parreño, M.J., Araoz Sánchez-Dopico, I. de (2011). *El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas* [Libro en línea]. Madrid: CERMI. [Consulta: 10 septiembre 2016] Disponible en: <file:///C:/Users/Pilar/Desktop/El%20Impacto%20de%20la%20Convencion%20Internacional.pdf>.

A.A.M.R. (1997). *Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid.

Ainscow, M. y Miles, S. (2008): “Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?” *Perspectivas*, Vol. XXXVIII, nº 1 (pp 17-44). Madrid.

Arreaza, F. (2009): “Inclusión y competencias básicas”. En: *Actas I Congreso Nacional de Buenas prácticas de educación, diversidad y empleo*. Murcia.

Ainscow, M., Both, T. y Dyson (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York. Routledge.

Barrio de la Fuente, J.L. (2009): “Hacia una educación inclusiva para todos.” *Revista Complutense de Educación*. Vol. 20, núm. 1 (pp. 13-31). Madrid.

Blanco, R. (2008): “Marco conceptual sobre educación inclusiva”. En: *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. 48 Reunión de la Conferencia Internacional de Educación. (pp 5-14). UNESCO. Ginebra.

Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.

Booth, T. (2006): “Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de inclusión en acciones”. En M: A: Verdugo y B. Jordan de Urries (Coord.) *Rompiendo inercias. Claves para avanzar VI Jornadas científicas de investigación sobre personas con Discapacidad* (pp 211-218). Amarú. Salamanca.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002): *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. UNESCO.

European Disability Fórum (EDP) (2009): *Educación inclusiva. De las palabras a los hechos*. Bruselas.

Giné, Cl. (2009): “Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos Internacionales”. En Giné, Cl (Coord.): *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. (pp 13-24). Horsori. Barcelona.

Gobierno Vasco (2009): *Plan de acción para el desarrollo de una escuela vasca inclusiva*. Documento de consulta [www.hezkuntz.ejgv.euskdi.net/...inclusiva/documento\\_consulta\\_c.pdf](http://www.hezkuntz.ejgv.euskdi.net/...inclusiva/documento_consulta_c.pdf)

Montobbio, E. (1995): *El viaje del Sr. Down al mundo de los adultos*. Mason. Barcelona.

Muntaner Guasp, J.J. (2010). “De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo”. En: Arnaiz, P., Hurtado, M.D., Soto, F.J. (coords.). *25 años de integración escolar en España: tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. [Libro en línea]. Murcia; Objetivo Centro Gráfico. [Consulta: 7 octubre 2016]. Disponible en: [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=6515&IDTIPO=246&RASTRO=c943\\$m4331](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=6515&IDTIPO=246&RASTRO=c943$m4331)

Muntaner, Joan Jordi (2009): *Escuela y discapacidad intelectual*. Eduforma. Sevilla.

OMS (2001): *Clasificación Internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF)*. Imsero. Madrid.

Orkwis, R y McLane, K (1998): *A curriculum every student can use: design principles for student's access*. ERIC/OSEP Topical Brief, Fall. Council for Exceptional Children.

UNESCO (1994): *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Unesco.

UNESCO (2005): *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. París.

UNESCO (2009): *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París.

Vlachou, A.D. (1999). "*Caminos hacia una educación inclusiva*". Madrid: La Muralla.

Wehmeyer, M.L. (2009): "Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión", *Revista de Educación*, núm. 149. (pp 45-67) Madrid.

Wehmeyer, M.L., Lance, G.D. y Bashinski, S. (2002): "Un model multinivell per afavorir l'accés dels alumnes amb retard mental al currículum general". *Revista Suports*, vol. 6. Núm. 2. pp: 192-202. .