

SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA: POLÍTICAS Y PRÁCTICAS¹ (*)

On Inclusive Education in Spain: Policies and Practices

Mario Toboso Martín

Instituto de Filosofía, CSIC

Miguel A. V. Ferreira

Eduardo Díaz Velázquez

Matilde Fernández-Cid Enríquez

Nuria Villa Fernández

Concha Gómez de Esteban

Universidad Complutense de Madrid

mabferre@ucm.es

Resumen:

En este artículo se elabora una visión del proceso de educación inclusiva en España a lo largo de los últimos cuarenta años, desde una doble perspectiva: la que corresponde a la vertiente política y la que atiende a la práctica cotidiana en los centros educativos. Con relación a la primera de ellas se presenta el desarrollo de la evolución de la legislación sobre educación para las personas con discapacidad a lo largo del periodo de tiempo mencionado, en el que se transita desde un modelo educativo de segregación hacia uno de integración, que con gran esfuerzo

¹ Este artículo es un resultado de investigación del proyecto “Quali-TYDES” (*Qualitative Tracking with Young Disabled People in European States*), European Collaborative Research Projects in the Social Sciences – European Science Foundation (ref. 09-ECRP-032), y del proyecto “Innovación oculta: cambio de paradigma en los estudios de innovación”, Ministerio de Ciencia e Innovación (ref. FFI2011-25475).

(*) Este texto fue publicado en *Intersticios* Vol. 6 núm. 1 (2012).

trata de configurarse actualmente como un modelo de inclusión. Desde el punto de vista de la práctica acudiremos a los datos más recientes sobre educación inclusiva y atención al alumnado con necesidades educativas especiales, con el fin de elaborar una exposición de las principales barreras que afronta en la actualidad el proceso de educación inclusiva en España.

Palabras clave: educación, educación especial, educación inclusiva, discapacidad, diversidad, inclusión, integración, necesidades educativas especiales, segregación.

Abstract:

This article develops a vision of inclusive education process in Spain over the last forty years, from two perspectives: one that corresponds to the political side and another that attends to daily practice in schools. Regarding the first, we present the development of the evolution of education legislation for people with disabilities throughout the mentioned period of time, which goes from an educational model of segregation to a model of integration, currently trying to configure, with great effort, a model of inclusion. From the point of view of the practice we will go to the most recent data on inclusive education and attention to pupils with special educational needs, in order to develop an outline of the main barriers currently faced by the process of inclusive education in Spain.

Keywords: education, special education, inclusive education, disability, diversity, inclusion, integration, special educational needs, segregation

1. Evolución reciente de la legislación sobre educación para las personas con discapacidad en España

En este apartado esbozamos un breve resumen de la evolución que ha seguido en España la legislación en materia de educación para las personas con discapacidad, desde la década de los años 70 del siglo pasado. A lo largo de este tiempo la sociedad española se ha transformado notablemente, tanto en sus formas de gobierno, como en la estructura del Estado, pasando de una dictadura a una democracia y de un Estado centralizado a un Estado de autonomías con un amplio margen de autogobierno que, en lo tocante a educación, son las responsables de aplicar el sistema educativo general en sus territorios respectivos.

1.1. Precedentes: la década de 1970

Hasta mediados de los años ochenta la escolarización del alumnado con discapacidad en España se realizaba de manera generalizada en centros segregados (Alonso y Araoz, 2011), y así lo reflejan las normas educativas de ese periodo. La segregación educativa es el modelo ideológico que considera que la educación es de mayor calidad cuando se imparte a grupos homogéneos. Esta idea, pretendidamente neutra, deriva en el empobrecimiento de la educación, especialmente para las personas y grupos que son objeto de la segregación. Así, por ejemplo, durante mucho tiempo las personas con discapacidad (especialmente de tipo intelectual) no fueron consideradas dignas de recibir educación.²

La *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa* (Ley General de Educación) supuso una importante transformación del sistema educativo (Casanova, 2011). En lo que se refiere a la atención al alumnado con discapacidad, esta ley expresa (art. 51) que su escolarización, si la gravedad de su déficit no lo impide, se realice en centros educativos ordinarios, fomentando la creación en ellos de ‘aulas de educación especial’. Las buenas intenciones que alberga esta ley se vieron frenadas por las necesidades del sistema general y el insuficiente presupuesto destinado a educación (Fernández, 2011). Aunque quedó sin aplicar en muchas de sus aspectos, impulsó el avance hacia lo que debía ser la educación en España en las últimas décadas del Siglo XX (Casanova, 2011).³

A partir de 1975, la modificación del modelo de gobierno y de la estructura del Estado, trajo consigo la necesidad de nuevas normas educativas. Por el *Decreto 1151/1975, de 23 de mayo*, se crea el *Instituto Nacional de Educación Especial* (INEE), dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia. Encargado del perfeccionamiento del sistema de Educación Especial, a pesar de sus carencias de

² En la primera mitad de la década de los años setenta, el funcionamiento educativo en España asumía la división establecida en 1965, según la cual los educandos deficientes (“subnormales” en la terminología de la época) con un coeficiente intelectual superior a 0,50 se consideraban educables y susceptibles de atención por parte del Ministerio de Educación, mientras que quienes no alcanzaban ese nivel quedaban bajo la atención del Ministerio de la Gobernación (Alonso y Araoz, 2011).

³ La *Ley 14/1970* es la primera norma que, en materia de educación especial, se plantea algo más que el incremento de plazas en centros especiales y aporta, como aspectos novedosos, la visión hacia un régimen de integración (art. 51, unidades de educación especial en centros de régimen ordinario) y la adaptación a cada persona, y no a su edad, de los programas y objetivos de educación (Alonso y Araoz, 2011).

inicio económicas y estructurales, el INEE fue clave en el desarrollo de la atención a los alumnos con discapacidad (Alonso y Araoz, 2011).

Un año más tarde, por el *Real Decreto 1023/1976*, de 9 de abril, se crea el *Real Patronato de Educación Especial* y se modifican algunos artículos del Decreto 1151/1975 anterior. En el Real Patronato, antecedente del actual *Real Patronato sobre Discapacidad*, se integró el INEE, además de los Ministerios de Educación y Ciencia, de Hacienda, de Gobernación, de Justicia y de Trabajo. En 1978 el Real Patronato de Educación Especial se convierte en *Real Patronato de Educación y atención a Deficientes*, por los Reales Decretos 2276/1978, de 21 de septiembre y 2828/1978, de 1 de diciembre, que configuran la institución como lugar de colaboración entre las iniciativas pública y privada (Alonso y Araoz, 2011).⁴

1.2. La Constitución Española y la década de 1980: políticas de integración educativa

Los últimos años de la década de los setenta, y especialmente la década de los ochenta, suponen para España un gran cambio en el tratamiento de la educación para las personas con discapacidad, propiciado por el cambio sociopolítico que siguió a la Constitución de 1978, y por los cambios en las orientaciones psicopedagógicas, teóricos y empíricos, como por ejemplo el *Informe Warnock* (1978) (Alcantud, 2004).

La Constitución española de 1978 expresa en su artículo 49 que los poderes públicos “realizarán una política de prevención, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestará la atención especializada que requieran”. La consolidación de estos cuatro principios vendrá dada por la *Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos* (LISMI). La Sección tercera del Título VI de esta ley está dedicada a la educación. Los artículos 23 al 31 reflejan el planteamiento educativo hacia las personas con discapacidad, en los que se declara que el alumno se integrará en el sistema ordinario de educación general, recibiendo los apoyos necesarios que

⁴ En el año 1981, declarado por Naciones Unidas como *Año Internacional del disminuido*, el Real Patronato apoyado por el INEE organizó, junto con la UNESCO, la *Conferencia Mundial sobre Acciones y Estrategias para la Educación, Prevención e Integración*, en Torremolinos (Málaga). Allí se aprobó la *Declaración Sundberg*, que constituyó la base del *Programa de Acción Mundial para las personas con discapacidad*, aprobado por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1982. Se instituyó entonces el *Decenio de las Naciones Unidas para las personas con discapacidad de 1983 a 1992* (Fernández, 2011).

prevé la misma Ley.⁵ Concibe la Educación Especial como un proceso integrador, flexible y dinámico con aplicación personalizada en los diferentes niveles y grados del sistema educativo, en particular los obligatorios y gratuitos.

En el modelo de integración educativa el alumnado con discapacidad debe adaptarse, mediante rehabilitación, al sistema ordinario de educación, que no cambia, y solamente podrá acudir a la escuela ordinaria cuando los especialistas le hayan ‘rehabilitado’ en una escuela segregada (Alonso y Araoz, 2011).

Las primeras experiencias de integración educativa en España correlacionan en el tiempo con la LISMI y sus desarrollos normativos (Alcantud, 2004). El *Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de ordenación de la Educación Especial*, avanzó en la aplicación de los cuatro principios rectores de la LISMI. Fue derogado por el *Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial*, que constituye el paso decisivo para la aplicación efectiva de esos cuatro principios. Viene a reiterar lo establecido en dicha ley respecto a la escolarización en centros ordinarios con los apoyos y adaptaciones precisas, y sólo cuando la inadaptación de la situación lo aconseje, la escolarización en unidades o centros especiales. Regula la escolarización, los apoyos y adaptaciones, la titulación del profesorado, y establece un currículum general para todo el alumnado, teniendo en cuenta las características personales, haciendo hincapié en el planteamiento integrador de la educación. La Educación Especial se regula como parte integrante del sistema educativo y no como modalidad educativa aparte. El *Real Decreto 334/1985* establece un plazo de aplicación gradual de ocho años, que se inicia en el curso 1985/86. Su ámbito de aplicación es estatal, sin perjuicio de la competencia de las Comunidades Autónomas (Fernández, 2011).⁶

La integración del alumnado con discapacidad en las aulas ordinarias comienza a ser un hecho a partir de la *Orden de 20 de marzo de 1985, sobre planificación de la educación especial y experimentación de la integración en el curso 1985/86*. Los

⁵ En esos momentos ya se estaban realizando en España experiencias de integración educativa, incorporando al alumnado con discapacidad a las aulas ordinarias (Casanova, 2011), si bien eran escasas y prácticamente sin apoyos legales concretos.

⁶ En 1981 comenzaron a transferirse las competencias en materia de educación desde la Administración Central del Estado a las Comunidades Autónomas, proceso que finalizó durante el curso 1999-2000. Son, entonces, los gobiernos de las CCAA los responsables del desarrollo educativo en sus territorios. La adquisición de tales competencias ha seguido un ritmo desigual, desde 1981, en que las adquirieron Cataluña y el País Vasco, hasta 1999, en que lo hicieron Asturias, Castilla-La Mancha, Madrid, Extremadura, Castilla y León y Murcia. Ceuta y Melilla son los únicos territorios en los que el Gobierno Central mantiene las competencias educativas.

centros de educación especial quedaron, entonces, para la atención específica al alumnado que, por la gravedad de su caso, no era posible integrar en los centros ordinarios. Entre 1985 y 1990 se llevaron a cabo dos evaluaciones positivas de este programa de integración (Casanova, 2011).

1.3. La década de 1990: primeros pasos hacia la inclusión educativa

La educación inclusiva parte de la idea de la diversidad del alumnado en todos sus aspectos y considera que el sistema educativo debe adaptarse a cada alumno. La educación inclusiva y la atención a la diversidad no se refieren a cómo se educa a un grupo especial de alumnos, sino a cómo se educa a todos. El alumno con discapacidad debe ser uno más, con sus apoyos y las mismas oportunidades de aprendizaje. El profesorado y las escuelas ordinarias deben estar preparados para ofrecer tales oportunidades a cualquier alumno, pues todos tienen el mismo derecho a una educación de calidad, en convivencia y adaptada a sus propias necesidades (Alonso y Araoz, 2011).

En 1990 se aprueba la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE), en la que se establece como norma, siempre que sea posible, la escolarización ordinaria del alumnado con necesidades educativas especiales, previa evaluación psicopedagógica y dictamen de los equipos de orientación (Fernández, 2011). El capítulo V de esta Ley, dedicado a la Educación Especial (art. 36 y 37), dispone que el propio sistema contará con los recursos necesarios para atender a estos alumnos e, igual que al resto, se adaptará el currículo a sus necesidades y características específicas.⁷

El concepto de ‘necesidades educativas especiales’, que constituye actualmente el núcleo para la comprensión de la educación especial, tiene su origen en el *Informe Warnock* (1978), en el que se propuso que la categorización tradicional de la discapacidad debía suprimirse. En su lugar, los alumnos que necesitasen recursos especiales debían valorarse tras un análisis específico de sus necesidades educativas. El informe concluyó que no era positivo continuar con la distinción entre alumnos con discapacidad y alumnos sin discapacidad, sino que era preferible establecer un continuo de necesidades de los alumnos, desde las ordinarias

⁷ Esta es la trayectoria general continuada hasta el momento actual, si bien con algunos avances desde ese primer enfoque de integración hacia el de educación inclusiva, es decir, hacia el planteamiento de que sea el sistema educativo el que posea las características para atender a todo tipo de alumnos en sus aulas comunes, sin segregar ni escolarizar aparte a los que presentan peculiaridades del tipo que sean (Casanova, 2011).

hasta las especiales. Surge así un concepto que ha abierto una nueva etapa en la educación especial (Alonso y Araoz, 2011): las necesidades educativas especiales de los alumnos, utilizado por primera vez en España en la LOGSE de 1990 y consolidado a nivel mundial en la *Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales*, de 1994, aprobada por la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad* (UNESCO, 1994).

El respaldo internacional dado por la *Declaración de Salamanca* al concepto de necesidades educativas especiales, tiene en cuenta que cualquier alumno puede experimentar dificultades para aprender en un momento u otro de su escolarización. Tal concepto remite a una concepción ‘interaccionista’ de las diferencias individuales, según la cual siempre hay que tener presente la interacción entre las características propias del alumnado y las de la acción educativa.⁸ Una consecuencia importante de este planteamiento interaccionista es que los alumnos con necesidades educativas especiales no son sólo aquellos con discapacidades, sino cualquiera que a lo largo de su vida escolar se enfrente a barreras que le impidan llevar adelante su proceso educativo. El concepto de necesidades educativas especiales tiene, pues, un carácter relativo y contextual, planteamiento que contrasta con la tradición que situaba únicamente en el alumno sus propios problemas de aprendizaje, en la que los factores de su entorno, como la familia, la escuela, o las metodologías de aprendizaje no eran tenidos en cuenta. Frente a esta tradición, el concepto de necesidades educativas especiales afirma que los problemas no están sólo en los alumnos, sino también en las características del ambiente educativo cuando no es capaz de responder a sus demandas. Así, un alumno en silla de ruedas sólo ve mermadas sus posibilidades de participación en el sistema educativo cuando falla la accesibilidad de los edificios por los que debe moverse.⁹

⁸ En ocasiones estas características interactúan negativamente con las de algunos alumnos, generando auténticas ‘barreras’ para su aprendizaje y participación escolar, no por sus características individuales, sino como resultado de esa interacción problemática. Por ello, para la eliminación de estas barreras en la acción educativa, las medidas deben dirigirse tanto a los aspectos propios del alumno como a los del contexto (Alonso y Araoz, 2011).

⁹ El énfasis excesivo en las condiciones del entorno puede conducir a posiciones radicalmente ‘ambientalistas’, según las cuales no hay alumnos con dificultades de aprendizaje, sino sistemas educativos con dificultades para enseñar. Un enfoque interactivo, a la vez individual y ambiental, quizá sea la posición actual casi unánime de los profesionales en este campo y de la legislación en la mayoría de los países (Alonso y Araoz, 2011).

La *Declaración de Salamanca* plantea la inclusión educativa de todo el alumnado, con independencia de sus diferencias individuales, incluidos aquellos con discapacidades graves, pero acepta, sin embargo, la posibilidad de que algunos casos no puedan ser matriculados en centros ordinarios “cuando hubiera razones de peso” (UNESCO, 1994: 3). No obstante, incluso en estos casos el Marco de Acción en el Informe final de la UNESCO sobre esta Conferencia, señala que “no es necesario que su educación esté completamente aislada. Se deberá procurar que asistan a tiempo parcial a escuelas ordinarias” (UNESCO, 1994: apartado 19). Además, establece que las políticas de educación en todos los niveles, del nacional al local, deben estipular que el alumnado con discapacidad asista a la escuela más cercana, es decir, a la que asistiría si no tuviese discapacidad (apartado 18). La excepción a esta regla se sitúa nuevamente en los casos en que hubiera que recurrir a instituciones especiales. Es decir, el texto contempla la posibilidad de mantener centros segregados para algunos casos, sin especificar quien tiene potestad para tomar esa decisión (Alonso y Araoz, 2011).

Además de consolidar el cambio ya iniciado en España con la LOGSE sobre la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, la *Declaración de Salamanca* generó un amplio desarrollo legislativo hacia la mejora en dicha atención. Destaca el *Real Decreto 696/1995, de 28 de abril de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*, que regula las condiciones para la atención educativa a estos alumnos y las garantías para la calidad de la enseñanza. Este Real Decreto dio lugar a la aparición de otros decretos de contenido similar en las Comunidades Autónomas que paulatinamente iban asumiendo del Estado las competencias en materia de educación.¹⁰ A raíz de todos estos documentos legislativos se multiplican los cambios en el funcionamiento de los centros educativos para atender al alumnado con necesidades educativas especiales y se plantea la consideración del concepto de necesidades educativas especiales de una forma más amplia, en el que se incluyen también aquellas asociadas a condiciones sociales desfavorables (Decretos 154 y 167/2003).

1.4 El cambio de siglo: logros, dificultades y estancamiento de la inclusión educativa

En los primeros años del nuevo siglo se aprueban en España normas importantes para la regulación del sistema educativo. En cuanto a leyes de ordenación del sis-

¹⁰ Una visión detallada de toda esta legislación a nivel autonómico se ofrece en (Calvo et al., 2004).

tema educativo, la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (LOCE), si bien no llegó a aplicarse, en sus planteamientos se vislumbraba cierto retroceso con relación a todo lo logrado hasta el momento (Calvo et al., 2004). Llegamos, finalmente, a la actual *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE). Al promocionar la autonomía de los centros para adaptar la normativa a las características de su entorno y de la población que atienden, y la flexibilidad del sistema en todos sus aspectos (pedagógicos, organizativos, etc.), la LOE ha contribuido a facilitar la generalización de la educación inclusiva (Casanova, 2011). La Educación Especial aparece en la LOE como parte de las enseñanzas de régimen general del sistema educativo. La LOE dedica el capítulo I de su Título II a la atención del alumnado con “necesidad específica de apoyo educativo”, que pueden derivarse de diferentes motivos: incorporación tardía al sistema educativo, altas capacidades, o condiciones personales o de historia escolar. Cuando se derivan de discapacidades o trastornos graves de conducta se denominan “necesidades educativas especiales” (art. 73).

De acuerdo con la LOE, el sistema educativo español está inspirado, entre otros, en los siguientes principios (LOE, 2006: art. 1):

- La calidad de la educación para todo el alumnado, con independencia de sus condiciones y circunstancias.
- La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la inclusión educativa, como elementos compensadores de desigualdades personales, con atención especial a las que deriven de discapacidad.
- La flexibilidad para adaptar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado.

Asimismo, el sistema educativo se orienta hacia la consecución, entre otros, de los siguientes objetivos (LOE, 2006: art.2):

- El desarrollo pleno de la personalidad y las capacidades del alumnado.
- La educación en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

El sistema educativo español se estructura en enseñanzas ‘de régimen general’ y ‘de régimen especial’ (art. 3). Las primeras son:

- a. Educación infantil: constituye la etapa educativa no obligatoria que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad. Está ordenada en dos ciclos (hasta los tres años y de tres a seis años).

Tiene carácter voluntario y su objetivo es contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas (LOE, 2006: art. 12-15).

- b. Educación primaria: comprende seis cursos académicos (entre los seis y los doce años de edad), en tres ciclos de dos años académicos cada uno. Su finalidad es proporcionar al alumnado una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su bienestar, y adquirir las habilidades culturales y sociales básicas. Se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en los mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades (LOE, 2006: art. 16-21).
- c. Educación secundaria obligatoria (ESO): comprende cuatro cursos (entre los doce y los dieciséis años de edad). Su finalidad es lograr que el alumnado adquiera los elementos básicos de la cultura en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico, y consolidar hábitos de estudio y de trabajo. La ESO sigue los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado, sobre los cuales los centros elaborarán sus propuestas pedagógicas, correspondiendo a las Administraciones educativas regular soluciones específicas para la atención del alumnado con discapacidad (LOE, 2006: art. 22-31).
- d. Bachillerato: comprende dos cursos, desarrollados en modalidades diferentes, a fin de que pueda ofrecer una preparación especializada al alumnado acorde con sus intereses de formación. Su finalidad es dotar al alumnado de formación intelectual y humana, conocimientos y habilidades para incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia, y capacitarle para acceder a la educación superior. Para obtener el título de bachillerato es necesaria la evaluación positiva en todas las materias de los dos cursos (LOE, 2006: art. 32-38).
- e. Formación profesional (grado medio y superior): comprende el conjunto de acciones formativas que tienen por objetivo la cualificación para el desempeño de las diversas profesiones, para la participación activa en la vida social, cultural y económica, favoreciendo la inclusión y la cohesión social. Las enseñanzas se ordenan en: módulos profesionales específicos de los programas de cualificación profesional inicial, ciclos formativos de grado medio, ciclos formativos de grado superior y cursos de especialización (LOE, 2006: art. 39-44).
- f. Enseñanza universitaria: se regula por sus normas específicas, *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades*, y *Ley Orgánica*

4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley anterior. Entre los derechos y deberes de los estudiantes se establece la igualdad de oportunidades y no discriminación, por circunstancias personales o sociales, incluida la discapacidad, en el acceso y permanencia en la Universidad, ingreso en los centros y ejercicio de sus derechos académicos (art. 46).

Las enseñanzas de régimen especial son:

- g. Enseñanzas artísticas: tienen como finalidad proporcionar una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño. Se dividen en enseñanzas artísticas profesionales y superiores. Las administraciones educativas facilitarán la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas artísticas profesionales y la educación secundaria (LOE, 2006: art. 45-58).
- h. Enseñanzas de idiomas: tienen por objetivo capacitar al alumnado para el uso adecuado de los diferentes idiomas, fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo. Se organizan en los niveles: básico, intermedio y avanzado. Para acceder a las enseñanzas de idiomas es requisito imprescindible tener dieciséis años cumplidos en el año en que se comiencen los estudios. Pueden acceder también los mayores de catorce años para seguir las enseñanzas de un idioma distinto del cursado en la educación secundaria obligatoria (LOE, 2006: art. 59-62).
- i. Enseñanzas deportivas: tienen como finalidad preparar al alumnado para la actividad profesional en relación con una especialidad deportiva. Las enseñanzas deportivas se estructuran en grado medio y superior. Para acceder al grado medio es necesario el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y para acceder al grado superior el título de Bachiller y el de Técnico deportivo en la especialidad correspondiente (LOE, 2006: art. 63-65).

La educación básica obligatoria abarca la educación primaria y la secundaria obligatoria. En las enseñanzas de régimen general se contempla también la educación a distancia y la educación de personas adultas. Todas estas enseñanzas, según el artículo 3.8 de la LOE, se deben adaptar al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo para asegurar su acceso, permanencia y progresión en el sistema educativo. De acuerdo con el artículo 74 de la LOE la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales:

- Se regirá por los principios de normalización e inclusión educativa.

- Asegurará su no discriminación y la igualdad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo introduciendo las medidas necesarias en las distintas etapas educativas.
- Sólo se llevará a cabo en unidades o centros de educación especial cuando sus necesidades no puedan ser atendidas por las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

2. Datos actuales sobre la educación inclusiva en España

Según los datos ofrecidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el número total de alumnos escolarizados en España en los tres últimos cursos (en enseñanzas de régimen general no universitarias) es el siguiente:

- Curso 2008-2009: 7.443.625 alumnos
- Curso 2009-2010: 7.608.292 alumnos (aumento del 2,2%)
- Curso 2010-2011: 7.758.047 alumnos (aumento del 1,9%)

En el caso concreto del alumnado con ‘necesidades específicas de apoyo educativo’ (LOE, 2006: art. 71) escolarizado en la modalidad de educación integrada, se tiene:

- Curso 2008-2009: 107.998 alumnos
- Curso 2009-2010: 110.962 alumnos (aumento del 2,7%)
- Curso 2010-2011: (dato no disponible)¹¹

En el caso del alumnado escolarizado en la modalidad de educación especial, los datos son:

- Curso 2008-2009: 30.819 alumnos
- Curso 2009-2010: 30.643 alumnos (reducción del 0,6%)
- Curso 2010-2011: 31.126 alumnos (aumento del 1,6%)

¹¹ En el momento de elaborar este trabajo, el Ministerio sólo ofrece un ‘avance’ de los datos correspondientes al curso 2010-2011, de manera mucho menos detallada que los que se refieren al curso 2009-2010. Por esta razón, trabajaremos básicamente sobre estos datos.

En la Tabla 1 se muestra un conjunto de datos publicados por el Ministerio de Educación español referidos al curso 2009-2010, acerca del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, centros docentes y profesorado relacionado, en enseñanzas de régimen general no universitarias.

Tabla 1

Curso 2009-2010	Total	Titularidad pública	Titularidad privada
Alumnos escolarizados	7.608.292	5.142.439	2.465.853
Alumnos con NEE escolarizados	141.605	103.419	40.186
Alumnos con NEE integrados	110.962	86.476	26.486
▪ Educación Infantil	14.493	11.381	3.112
▪ Educación Primaria	54.080	42.942	11.138
▪ Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	35.198	25.330	9.868
▪ Bachillerato	982	754	228
▪ Ciclos formativos Form. Prof.	1.451	1.137	314
▪ Prog. Cualif. Prof. Inicial	2.301	1.820	481
▪ Prog. Cualif. Prof. Educación Especial	2.457	1.112	1.345
Alumnos con NEE no integrados ¹²	30.643	16.943	13.700
▪ En centros de Educación Especial	25.814	12.801	13.013

¹² De los 30.643 alumnos con NEE no integrados, 29.729 (97%) presentan tales necesidades por motivo de discapacidad, y son sólo 914 (3%) los alumnos cuyas necesidades educativas no se derivan de una discapacidad. Puesto que el desglose de los datos oficiales no tiene en cuenta esta circunstancia, vamos a considerar ‘de manera aproximada’ que todos estos alumnos con necesidades educativas las presentan por motivo de discapacidad.

▪ En unidades de Educación Especial en centro ordinario	4.829	4.142	687
Centros ordinarios que integran	26.015	18.053	7.962
Centros de Educación Especial	479	193	286
Unidades de Educación Especial en centros ordinarios	993	914	79
Profesorado de Educación Especial	8.988	5.624	3.364
▪ En centros de Educación Especial	7.410	4.093	3.317
▪ En unidades de Educación Especial en centro ordinario	1.578	1.531	47

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.¹³

A continuación se exponen una serie de observaciones, extraídas de la Tabla 1, relativas al alumnado, a los centros educativos y al profesorado.

2.1. Educación integrada / Educación especial

De 141.605 alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), 110.962 (78,4%) cursaron sus estudios integrados en centros ordinarios y 30.643 (21,6%) no integrados, en la modalidad de educación especial: 25.814 (18,2%) en centros específicos de educación especial y 4.829 (3,4%) en unidades de educación especial en centros ordinarios.

2.2. Permanencia y progresión en el sistema educativo

Uno de los aspectos de mayor importancia, por sus implicaciones para el alumnado con NEE, es su permanencia y progresión en el sistema educativo que, de acuerdo con el artículo 3.8 de la LOE deben garantizar las Administraciones edu-

¹³ Página Web 'Estadísticas de la Educación. Enseñanzas no universitarias': <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/no-universitaria.html>

cativas. Esta es una cuestión que repercute de manera decisiva en el desarrollo personal y la capacitación del alumnado, condicionando sus oportunidades futuras de formación y de acceso al entorno laboral, y por lo tanto a una vida lo más independiente y normalizada posible (Alonso y Araoz, 2011).

Los datos correspondientes al alumnado con NEE integrado en centros ordinarios ponen de manifiesto que en el paso de la Educación Primaria (EP) a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) este alumnado se reduce drásticamente, de 54.080 a 35.198 alumnos. Es decir, en la transición entre estas dos etapas obligatorias de la educación en España, 18.882 alumnos (35 de cada 100) dejan de cursar sus estudios integrados en centros ordinarios y son 'des-integrados' hacia la modalidad de educación especial no integrada.

Por otro lado, de los 54.080 alumnos con NEE integrados en la etapa de EP, sólo 982 (apenas 2 de cada 100) llegan a la etapa (no obligatoria) de Bachillerato. Asimismo, en el paso de la ESO al Bachillerato 'abandonan' 34.216 alumnos (97 de cada 100). Como el alumnado con NEE que cursa otros estudios posteriores a la ESO, diferentes del Bachillerato, suma sólo 6.209, se deduce que 28.007 alumnos con NEE (79 de cada 100) no continúan estudio alguno tras la ESO, 18 de cada 100 cursan estudios diferentes del Bachillerato y sólo 3 de cada 100 pasan de la ESO al Bachillerato, la etapa previa a la Universidad.¹⁴ A la vista de estos datos, cabe preguntarse (Alonso y Araoz, 2011): ¿cuántos alumnos con NEE podrán llegar, entonces, a cursar estudios universitarios? ¿Y qué ocurre con esos 28.007 alumnos con NEE que dejan definitivamente de estudiar tras la ESO? Previsiblemente, en el mejor de los casos, se incorporan a algún tipo de trabajo (Casanova, 2011).

En la etapa de Bachillerato, el alumnado con NEE integrado en centros públicos suma 754 alumnos, y 228 en centros privados. Es decir, sólo un 3% de los alumnos integrados en centros públicos continúan hacia Bachillerato tras la ESO, siendo un 2,3% en el caso privado.¹⁵ Por lo tanto, el número (y porcentaje) de alumnos con NEE que abandonan definitivamente el sistema educativo tras la ESO es, respectivamente, en centros ordinarios públicos y privados: 20.507 (81%) y 7.500 (76%).

¹⁴ El dato análogo referido al alumnado sin NEE revela que 36 de cada 100 alumnos pasan de la ESO al Bachillerato.

¹⁵ En el caso de alumnado sin NEE los porcentajes respectivos de alumnos que pasan de la ESO al Bachillerato son: 41% (en centros públicos) y 26% (en centros privados).

2.3. Centros educativos

Los datos recogidos en la Tabla 1 indican que el número y porcentaje de alumnos con NEE en centros de titularidad pública (ya se trate de centros ordinarios, específicos de educación especial o unidades en centros ordinarios) se eleva a 103.419 (73%), siendo 40.186 (27%) en el caso de la titularidad privada, sobre un total de 141.605 alumnos.

De los 110.962 alumnos con NEE que cursan sus estudios integrados en centros ordinarios, 86.476 (76,1%) lo hacen en centros públicos y 26.486 (23,9%) en centros privados. En cuanto a los 30.643 alumnos no integrados, en la modalidad de educación especial, los 25.814 (84,2%) en centros específicos de educación especial se distribuyen de manera bastante paritaria: 12.801 (41,8%) en centros públicos y 13.013 (42,4%) en centros privados. Por el contrario, de los 4.829 (15,8%) alumnos que acuden a unidades de educación especial en centros ordinarios, 4.142 (13,6%) lo hacen en unidades en centros públicos, y sólo 687 (2,2%) en unidades en centros privados.

Los datos relativos al número total de centros que escolarizan alumnos con NEE indican que en el caso de la educación integrada los 26.015 centros se distribuyen a razón de 18.053 (69,4%) centros públicos y 7.962 (30,6%) centros privados. En la modalidad de educación especial, de los 479 centros específicos de educación especial, 193 (40,3%) son de titularidad pública y 286 (59,7%) de titularidad privada. En lo tocante a las unidades de educación especial en centros ordinarios, el total de 993 se reparte en 914 (92%) en centros públicos y 79 (8%) en centros privados.

Se observa que en lo referente a centros educativos ordinarios que integran, predominan los de titularidad pública (18.053 frente a 7.962 privados), mientras que cuando se trata de la educación no integrada en centros específicos de educación especial predomina la iniciativa privada (286 frente a 193 públicos).¹⁶ En cuanto a las unidades de educación especial en centros ordinarios, las de titularidad pública superan con creces a las que se hallan en centros privados (914 frente a 79), lo que sugiere que los centros ordinarios privados, en contra de la obligación legal existente, tienden a escolarizar en menor proporción alumnado con NEE (Alonso y Araoz, 2011).

¹⁶ La explicación lógica puede ser que generalmente los centros de educación especial privados pertenecen a asociaciones de familias de personas con discapacidad, que plantean en ellos una mayor especialización de la enseñanza dirigida hacia esa discapacidad concreta (Alonso y Araoz, 2011).

2.4. Profesorado

Los datos relativos al profesorado indican que de los 8.988 profesionales dedicados a la modalidad de educación especial, 7.410 desarrollan su labor en los 479 centros específicos de educación especial y 1.578 en las 993 unidades de educación especial en centros ordinarios. Por titularidad, los resultados indican que 5.624 profesores (62%) realizan su labor en el ámbito público, 4.093 en los 193 centros de educación especial de titularidad pública y 1.531 en las 914 unidades de educación especial situadas en centros ordinarios públicos. En el ámbito privado desarrollan su labor 3.364 profesores (38%), 3.317 en 286 centros específicos de educación especial y 47 en 79 unidades de educación especial insertas en centros ordinarios privados.

En cuanto a la proporción alumnos/profesor, en el caso de la educación especial, 30.643 alumnos serían atendidos por 8.988 profesionales (ratio: 3,4 alumnos/profesor). En el sector público 5.624 profesores atienden a 16.943 alumnos (3,0 alumnos/profesor) y en el sector privado 3.364 profesores para 13.700 alumnos (4,0 alumnos/profesor). En relación con el tipo de centro o unidad, la ratio en los centros públicos de educación especial es 3,1 y 3,9 en el caso privado. Para unidades de educación especial en centros ordinarios se tiene 2,7 en el caso público y 14,6 en el caso privado.

3. Barreras en la educación inclusiva en España

Diferentes investigaciones evaluativas sobre la escolarización del alumnado con NEE en España,¹⁷ muestran un panorama ambivalente, de avances notables y de estancamientos preocupantes (Echeita, 2011). Entre los logros destaca el proceso de inclusión educativa en la etapa de la educación infantil. Todos los indicadores apuntan a que las tasas de escolarización en centros ordinarios son muy altas, y también la valoración sobre la participación y el aprendizaje alcanzado en esta etapa. Más allá de la educación infantil surgen las dificultades, como consecuencia de las numerosas barreras educativas presentes en los colegios de educación primaria e institutos de educación secundaria obligatoria. Desarrollamos, a continuación, la exposición de los tipos de barreras más importantes detectados:

¹⁷ Marchesi et al. (2003); Echeita & Verdugo (2004), Echeita et al. (2009); Verdugo et al. (2009).

3.1. Barreras en la permanencia y progresión entre las diferentes modalidades y etapas educativas

De acuerdo con los datos de la Tabla 1, en el paso de la educación primaria (EP) a la educación secundaria obligatoria (ESO) la ‘des-integración’ del alumnado con NEE integrado en centros ordinarios afecta a 35 de cada 100 alumnos. Es notablemente más intensa en los centros públicos (41 de cada 100 alumnos) que en los privados (11 de cada 100). A la vista de estos datos, la garantía de la escolarización continuada en un modelo inclusivo debería constituir una prioridad para todos los agentes en los distintos niveles del sistema educativo, y erigirse en un derecho de todo alumno.

Con respecto a la progresión del alumnado con NEE en el sistema educativo, sólo el 65% del alumnado que comienza la EP continúa hacia la ESO, y desde aquí un escaso 3% llegan al Bachillerato, la etapa que precede a los estudios universitarios. Por otro lado, los datos sobre el alumnado que cursa Ciclos Formativos, o Programas de Cualificación Profesional (Inicial o de Educación Especial) suponen una ínfima parte del número total de alumnos con NEE escolarizados en la ESO, por lo que la mayoría de estos tampoco accede a estas otras opciones de enseñanza.

Muchas de las dificultades que derivan en exclusión por motivos de discapacidad en el ámbito escolar surgen en la etapa de ESO, en la que los expertos coinciden en situar las mayores dificultades para la permanencia del alumnado con NEE en el sistema educativo (Echeita et al., 2009; CERMI, 2010). Las expectativas de éxito que los alumnos con NEE y sus familias generan durante las etapas de educación infantil y primaria, se tornan en frustración de objetivos en la etapa de ESO, en numerosas ocasiones.¹⁸

Algunas situaciones que afectan al alumnado con discapacidad, como las ausencias del aula por motivos de salud, podrían pensarse tal vez como argumentos para explicar sus problemas de permanencia y progresión en el sistema educati-

¹⁸ El paso por la ESO se está configurando como un período de gran impacto emocional y social negativo para cierto alumnado, en particular con discapacidades intelectuales o trastornos del desarrollo, provocando que muchos de ellos no inicien esa etapa (y se trasladen a centros especiales para terminar su periodo de escolaridad obligatoria) o no lleguen a terminarla, con las consiguientes rupturas y frustraciones en su trayectoria escolar (Echeita, 2011).

vo. Los datos recogidos en la *Encuesta sobre Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia* (EDAD 2008) realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE) parecen, en cambio, no apuntar en ese sentido. Al considerar el dato relativo a “porcentaje de alumnos con discapacidad de 6 a 15 años según la frecuencia con la que faltaron al colegio en el curso 2006/07 debido a la discapacidad”, los resultados de la encuesta revelan que el 60% faltó ‘menos de una semana’, el 23% ‘más de una semana pero menos de un mes’, el 10% ‘entre uno y tres meses’ y sólo el 3% ‘entre tres y seis meses’. De manera que esta circunstancia de carácter individual no puede utilizarse para explicar el fracaso escolar que afecta al alumnado con discapacidad. Sin duda, las razones deben buscarse en otros niveles del sistema educativo.

3.2. Barreras que afectan a los recursos para la educación inclusiva

Aunque numerosos datos sugieren un avance significativo hacia la inclusión educativa en España en las últimas décadas, todavía queda mucho camino por recorrer (Casanova, 2011). De la Tabla 1 se desprende el dato ‘optimista’ de que, de un total de 141.605 alumnos con NEE, el 78,4% cursaron sus estudios integrados en centros ordinarios y sólo el 21,6% no integrado, en la modalidad de educación especial.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que la escolarización de un alumno con NEE en un colegio ordinario no es sinónimo de educación inclusiva. Los datos recogidos en la encuesta EDAD (2008), relativos al “porcentaje de alumnos con discapacidad de 6 a 15 años según tipo de escolarización”, revelan para el curso 2006-2007 un 46% del alumnado ‘escolarizado en un centro ordinario en régimen de integración y recibiendo apoyos especiales’, pero también un 32% ‘escolarizado en un centro ordinario sin ningún tipo personalizado de apoyo’.

Es evidente que la educación inclusiva no surge espontáneamente, por el simple hecho de que el alumno tenga acceso a la escuela ordinaria, sino que ese acceso debe ir orientado al aprendizaje en igualdad de oportunidades. Según el artículo 72 de la LOE, la escolarización deberá realizarse aportando los recursos y adoptando las medidas de flexibilización individualizadas que sean precisas. En este sentido, resulta imprescindible la incorporación del profesorado de apoyo y de los orientadores necesarios en los centros ordinarios, para el logro de una atención educativa de calidad (Casanova, 2011), e igualmente se debería contar con profesorado de todas las especialidades, ya que no siempre es suficiente con especialistas en audición y lenguaje, y pedagogía terapéutica (Alonso y Araoz, 2011).

Las Administraciones públicas deben dotar a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a cada alumno en función de sus necesidades específicas, ante las ocasiones en las que los centros lo solicitan y no se les concede o incluso se reduce lo que ya tenían, o ante los casos en los que por desconocimiento o por falta de un plan de atención a la diversidad, el centro no solicita los recursos (Alonso y Araoz, 2011). Según el informe CERMI (2010), existe una sensación generalizada de que el problema de los recursos para la inclusión educativa no es tanto de inexistencia, como de aplicación poco eficaz. El sistema educativo dispone de recursos especializados que en ocasiones no se aplican por desconocimiento, falta de información o inflexibilidad burocrática.

3.3. Barreras de información y formación

Numerosos centros escolares afirman tener escasa información y formación sobre las NEE del alumnado al que han de escolarizar (Echeita, 2011). Para una correcta escolarización de alumnado con NEE es necesario que el profesorado sea capaz de atenderlo. El profesorado debería, pues, recibir formación, tanto en el momento inicial como de manera permanente, sobre las características del alumnado al que va a impartir clase, sobre la mejor forma posible de integrar a todos los alumnos, etc. Este aspecto no queda suficientemente garantizado en la LOE (Alonso y Araoz, 2011), ni en su artículo 72.4, que establece que las Administraciones educativas promoverán la formación del profesorado, ni en el artículo 100 que establece que el contenido de la formación inicial debe garantizar una adecuada capacitación para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas.

Según un estudio realizado por el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (Marchesi et al., 2003), el 78% de los profesores de educación secundaria declararon no sentirse preparados para enseñar a alumnos con NEE. En la enseñanza integrada sólo el currículo formativo de los profesores de educación infantil y de educación primaria incluye formación específica sobre alumnos con NEE, no el de secundaria.

Con todo ello se apunta hacia la necesidad de introducir y mantener programas de formación, actualización y perfeccionamiento para todos los profesionales de la educación, mediante los cuales promover la introducción en los centros educativos de los últimos avances teóricos, prácticos, metodológicos, etc., en materia de educación inclusiva (Casanova, 2011).

3.4. Barreras de acceso a la escolarización integrada según titularidad pública/privada

Los datos recogidos en la Tabla 1 muestran que en la modalidad de educación integrada el 69,4% de los centros ordinarios (18.053) son de titularidad pública y escolarizan al 77,9% del alumnado con NEE, mientras que el 31,6% de los centros (7.962) son de titularidad privada y escolarizan al 22,1%. En la modalidad de educación especial en centros específicos la distribución se invierte, pues el 59,7% (286) de los centros son de titularidad privada, mientras el 40,3% son de titularidad pública, pero en la atención al alumnado los números son muy similares: 50,4% y 49,6%, respectivamente. En cuanto a unidades de educación especial en centros ordinarios, el 92% (914) de las de titularidad pública atienden al 85,7% del alumnado, frente al 8% (79) de las de titularidad privada que atienden al 14,3%.

Para favorecer una mejor calidad en la educación inclusiva es necesario corregir el desequilibrio en las tasas de alumnado con NEE atendido en centros públicos y privados (Casanova, 2011). Tal y como se establece en la LOE, la educación inclusiva y el esfuerzo integrador en centros ordinarios, más allá de la modalidad de educación especial, no debe ser labor únicamente de los centros de titularidad pública. La falta de compromiso de los centros de titularidad privada en el proceso de inclusión educativa del alumnado con NEE conduce al establecimiento de 'dos culturas' diferentes en educación, la pública y la privada, además de servir de refugio a modelos y prácticas educativas contrarias a la igualdad de oportunidades, y por tanto a la legislación vigente.

3.5. Barreras derivadas de modelos tradicionales de educación

La incorporación del alumnado con NEE al sistema educativo ordinario en España a partir de mediados de la década de 1990 se reconoce como un logro en constante evolución positiva, en términos cuantitativos. Sin embargo, cualitativamente las medidas adoptadas no han sido todo lo eficaces que se esperaba. De los datos mostrados en la Tabla 1 se desprende que el 84% de los alumnos en la modalidad de educación especial están escolarizados en centros específicos de educación especial y sólo el 16% en unidades de educación especial en centros ordinarios. Es evidente que tras estos números no se encuentra una estrategia de escolarización inclusiva que favorezca la socialización y la participación conjunta en entornos comunes de alumnos con NEE y otros que no las tengan, aspecto considerado de gran importancia para lograr una sociedad normalizada e inclusiva (Alonso y Araoz, 2011).

Para lograr el objetivo de la inclusión educativa hay que luchar contra las barreras construidas por la tradición escolar, y reforzadas por determinadas culturas escolares, que tienden a limitar la presencia y las posibilidades de aprendizaje y participación de los alumnos con NEE en condiciones de igualdad (Echeita, 2011). En contra de esos modelos tradicionales, y del lado de las evidencias cada vez más contrastadas, estas son algunas de las ideas que deberían guiar el logro de dicho objetivo (Casanova, 2011): a) Los agrupamientos ‘homogéneos’ (educación segregada) no facilitan el aprendizaje; b) Los centros de educación especial no han demostrado ser más eficaces que los ordinarios, pues el nivel de aprendizaje es equivalente en ambos, en tanto que los aspectos sociales evolucionan mejor en la escuela ordinaria; c) Tales centros no favorecen la incorporación a la sociedad de su alumnado y suelen rebajar las expectativas sobre sus resultados escolares, ofreciendo una formación de menos calidad.

3.6. Barreras derivadas de ideologías discriminatorias

La dirección general de los cambios llevados a cabo en el sistema educativo en España apunta hacia una reducción progresiva de la segregación y el avance hacia la inclusión a través de la integración, con una mayor participación e igualdad de oportunidades educativas para el alumnado con discapacidad, en consonancia con la evolución reciente en otros países del mismo entorno (Alonso y Araoz, 2011). No obstante, a pesar de que la orientación general de los cambios parece positiva, se detectan todavía numerosas prácticas propias de ideologías sobre la discapacidad que ya deberían haberse superado, y ámbitos educativos en los que esas prácticas son mayoritarias. Aunque se han vencido muchas resistencias dentro del sistema educativo hacia la educación inclusiva, como la accesibilidad a los centros o la receptividad de los profesionales de la educación, persisten todavía elementos que pueden considerarse discriminatorios (CERMI, 2010).

Apuntando hacia la invalidez de los discursos discriminatorios sobre la supuesta influencia negativa del alumnado con NEE en el rendimiento del alumnado que no las tiene, el informe ISEI-IVEI (2002) destacó, entre otros resultados positivos, los siguientes: 1) En los alumnos sin discapacidad no hay ninguna desventaja respecto a sus coetáneos en colegios que no integran alumnos con NEE. 2) Tanto en los alumnos sin discapacidad como en los alumnos integrados se observa una misma tendencia hacia un aumento significativo en el desarrollo social, el aumento de la interacción cooperativa y el descenso significativo de la actividad en

solitario. 3) La evolución de los alumnos integrados sigue las mismas pautas que las de sus compañeros.¹⁹

Acerca de la misma cuestión, un informe reciente de la Organización Mundial de la Salud, publicado en junio de 2011, recoge también el sentir mayoritario de que la inclusión de alumnado con discapacidad no tiene ningún efecto negativo en el rendimiento escolar del alumnado sin discapacidad.

4. Conclusiones

Se puede concluir que, en general, pero sobre todo en la educación secundaria, para conseguir igualdad de derechos no basta con formular leyes específicas, como ha sido el caso de España en los años ochenta y posteriores, sino que se debe mantener un compromiso continuo con la inclusión, basado en el desarrollo de iniciativas innovadoras, liderazgo desde la administración y los centros escolares, y análisis crítico de los problemas (Verdugo, 2011).

Las políticas para la inclusión educativa deben ser políticas sistémicas, que atiendan a todos los componentes del sistema educativo necesitados de mejora: la formación y cualificación del profesorado y otros profesionales de la educación, el cambio de las dinámicas de programación educativa y el diseño curricular, la modificación de los contextos en los que se incluye a los alumnos, la evaluación y financiación del sistema, así como el cambio en las actitudes y la lucha contra los estereotipos.²⁰

Pero, al mismo tiempo, se debe pensar la inclusión educativa de manera local y situada, prestando atención a lo que ocurre en las aulas y centros educativos concretos, tratando de mejorar este contexto cercano como estrategia para avanzar hacia cambios más globales y sistémicos (Echeita, 2011). Existen múltiples experiencias exitosas de inclusión educativa de alumnos con necesidades espe-

¹⁹ Este estudio extrae, además, las siguientes conclusiones: a) No se han encontrado evidencias, ni estudios suficientemente probados que confirmen una influencia negativa del alumnado con NEE en el rendimiento del grupo ordinario; b) La mayor parte de las investigaciones sobre integración escolar hacen referencia a los efectos positivos que para la mayoría del alumnado con NEE tiene ser integrado en un medio de educación inclusivo.

²⁰ Se considera necesario, al respecto, superar la existencia entre el profesorado de la perspectiva educativa centrada en las dificultades del alumnado y no en los derechos que le asisten (Echeita, 2011).

ciales que no han llegado a generalizarse o a establecerse como pautas globales de actuación (Casanova, 2011).

Los resultados del informe CERMI (2010) sugieren que el proceso de inclusión educativa del alumnado con NEE en España muestra signos claros de estancamiento y que existen actualmente grandes dificultades para generalizar la inclusión educativa, a pesar de que la Convención de la ONU sobre los Derechos de las personas con discapacidad obliga al Estado Español a acabar con ese estancamiento (Alonso y Araoz, 2011; Verdugo, 2011). Para ello, la perspectiva del derecho debería ser implementada decididamente en la educación, reconociendo que todos los alumnos vulnerables a los procesos de marginación o fracaso escolar por razones diversas, tienen derecho a que ello no sea así, y a una educación de calidad en el más amplio sentido del término (Echeita, 2011).

Es imprescindible promover políticas que obliguen al sistema educativo a generar las respuestas adecuadas. A este respecto, las Administraciones deben impulsar políticas claras y comprometidas con la inclusión educativa, pues seguramente la característica más relevante del proceso de inclusión educativa en España, después de tres décadas de políticas, sea que todavía no se han podido eliminar las principales barreras que limitan el derecho a una educación de calidad de los alumnos con NEE (Echeita, 2011).

Bibliografía:

Alcantud, F. (2004). “La inclusión de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores: una reflexión después de diez años”. En Echeita, G. y M. A. Verdugo (coord.) (2004), pp. 161-168:

http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO9045/declaracion_salamanca_completo.pdf

Alonso Parreño, M. J. e I. de Araoz Sánchez-Dopico (2011). El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española. Madrid. Ediciones Cinca:

http://www.convenciondiscapacidad.es/ColeccionONU_new/Impacto%20de%20la%20C.6.pdf

Calvo, M. I., F. González y F. Sainz (2004). “Compilación legislativa de España y sus CCAA tras la Declaración de Salamanca”. En Echeita, G. y M. A. Verdugo (coord.) (2004), pp. 169-208:

http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO9045/declaracion_salamanca_completo.pdf

- Casanova, M. A. (2011), “De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes”, *CEE Participación Educativa*, 18, noviembre 2011, pp. 8-24: <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n18-casanova-rodriguez.pdf>
- CERMI (2010). *Los jóvenes con discapacidad en España. Informe de situación 2010*. Madrid. Cinca: http://www.intersocial.es/images/stories/pdf/jovenes_con_discapacidad.pdf
- Echeita, G. (2011). “El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar!”, *CEE Participación Educativa*, 18, noviembre 2011, pp. 117-128: <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n18-echeita-sarrionandia.pdf>
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. y González, F. (2009). “Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España”, *Revista de Educación*, 349, pp. 153-178: http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_08.pdf
- Echeita, G. y M. A. Verdugo (coord.) (2004). *La “Declaración de Salamanca” sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después: valoración y perspectiva*. Salamanca. INICO: http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO9045/declaracion_salamanca_completo.pdf
- EDAD (2008). *Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de Dependencia 2008*. Madrid. Instituto Nacional de Estadística: <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?L=0&type=pcaxis&path=/t15/p418&file=inbase>
- Fernández Santamaría, R. (2011). “El camino hacia la integración”, *CEE Participación Educativa*, 18, noviembre 2011, pp. 79-90: <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n18-fernandez-santamaria.pdf>
- ISEI-IVEI (2002). *Influencia de la presencia del alumnado con necesidades educativas especiales en el rendimiento del alumnado ordinario*. Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco: <http://www.isei-ivei.net/cast/pub/nees.pdf>
- Lidón Heras, L. (2008). *Derechos humanos y discapacidad en España. Informe de situación. Fundación ONCE 2007*. Madrid. Cinca: http://info.telefonica.es/ext/accesible/html/home//pdf/006_ColeccTA_DER ECHOSUMANOS-DISCAPA.pdf
- Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G., Babío, M., Galán, M., Aguilera, M. J. y Pérez, E. (2003). *Situación del alumnado con necesidades educativas especiales*

asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid. Madrid. Informe de Investigación presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.

OMS (2011). *World report on disability*. WHO & The World Bank:

http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/accessible_es.pdf

UNESCO (1994). *Informe Final. Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Madrid. UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>

Verdugo, M. A. (2011). “Implicaciones de la Convención de la ONU (2006) en la educación de los alumnos con discapacidad”, *CEE Participación Educativa*, 18, noviembre 2011, pp. 25-34: <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n18-verdugo-alonso.pdf>

Verdugo, M. A., Rodríguez, A., Sarto, P., Calvo I. y Santamaría, M, (2009). *Situación de la inclusión educativa en España*. Salamanca. INICO.