



LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN DEBER DE JUSTICIA

Amando Vega Fuente

Universidad del País Vasco

"Aunque lenta y trabajosamente, se ha ido abriendo paso esta revelación de la persona humana. De que constituye, no sólo el valor más alto, sino la finalidad de la historia misma. De que el día venturoso en que todos los hombres hayan llegado a vivir plenamente como personas, en una sociedad que sea su receptáculo, su medio adecuado, el hombre habrá encontrado su casa, su lugar natural en el universo"

María Zambrano (1988:45).

Introducción

La preocupación por la educación inclusiva ha dado pie no poco encuentros en estos últimos años, entre los que destacaría dentro de nuestro país el promovido por el Cermi y la ONCE tanto por su contenido como por sus intenciones. Fue la preocupación por la marcha actual de la educación inclusiva, la que reunió a diferentes personas, con interés y experiencia en este ámbito educativo, para debatir sobre la situación actual y proponer las mejoras que se vieran oportunas. "Educación y Discapacidad: Presente y Futuro" (Casanova y otros, 2009) es el título de la publicación que recoge las aportaciones del encuentro.

El Seminario tuvo lugar en un momento muy oportuno. Por un lado, España había ratificado la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, con un artículo sobre Educación (Art. 24). Además, la implantación de la LOE y su futuro desarrollo a través de Decretos autonómicos hacía que fuera un buen momento para plantear propuestas. Además, las conclusiones del Seminario podían servir para contribuir a la Estrategia Global para el Empleo de Personas con Discapacidad, pendiente de aprobación por parte del Gobierno. Finalmente, la expectativa de que la nueva estructura ministerial, que situaba bajo el mismo Ministerio los temas de educación y asuntos sociales, incrementaba la sensibilidad de las políticas educativas hacia la discapacidad, reflejada en el Plan de reactivación de la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales.

Sin embargo, tampoco faltan desencuentros en torno a la educación inclusiva. Por unas razones u otras, no falta oposición a sus planteamientos. Pero, como no es el tema a tratar en este momento, me limitaré a recoger una definición que pude ver no hace mucho en Internet sobre la escuela inclusiva: Poner las manzanas sanas y las podridas en el mismo saco. La finalidad es que las podridas se vuelvan sanas, pero el resultado acaba siendo que muchas buenas se vuelven podridas (<http://antonruiz.es/blog/?p=905>)

Pero más allá de encuentros y desencuentros, no hay que olvidar que hay unas personas con discapacidad que luchan por defender sus derechos y sus esforzadas vidas constituyen el mejor ejemplo de los que significa la inclusión. Aparecen en los medios de comunicación social (entrega de los Goya: Elk Langui), en el cine ("Yo también": Pablo Pineda), en la literatura (Blanco y negro: Rubén Gallego). Ellas con su lucha han abierto nuestras mentes y han demostrado con hechos que son más "válidas" de los que normalmente se piensa. Así las mujeres con discapacidad no quieren ser objeto de compasión. Frecuentemente se ofrece de ellas una imagen uniforme de debilidad, de obligada supeditación, de sufrimiento, de inferior calidad de vida. Frente a éstos, sus rasgos comunes son más bien la lucha, la no resignación y el haber tratado de hacer realidad sus proyectos, acordes con su época, como muestra el estudio de López (2008).

Si entramos en el mundo académico educativo hace tiempo que en las escuelas de magisterio y en las facultades universitarias estos temas ha preocupado y ocupado muchos esfuerzos por la mejora de la educación para todos. Precisamente este año se celebró aquí, en Cuenca, el VI Congreso Internacional y XXVI Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial bajo el lema "Atención a la diversidad: un reto para la convergencia europea" (30 de marzo-2 de abril, 2009). Sin embargo, queda mucho por hacer, como también lo muestran otros diferentes informes que surgen de organismos y asociaciones comprometidas con las personas con limitaciones.

1.- Aumenta la intolerancia en la escuela

El último informe extraordinario del Ararteko (2009) que ha estudiado la trasmisión de valores a los menores, llega a una conclusión preocupante: aumenta el rechazo de los escolares a inmigrantes, homosexuales y gitanos. Lo que desmiente, al menos en parte, que los menores suelen tener menos prejuicios sobre las personas diferentes y estar en mejor disposición para su acogida. Queda mucho por hacer, pues, en la aceptación del otro diferente.

Estos son los datos más llamativos: el 30% de los niños de entre 8 y 10 años prefieren que no haya inmigrantes en su clase, el 43% rechazan la contemplación de dos personas del mismo sexo besándose, un 16% considera, además, que los niños con discapacidad deben jugar entre ellos. El rechazo hacia el colectivo gitano también es muy elevado. Los porcentajes empeoran con la edad y son más fuertes entre los niños de 10 a 12 años. El informe se basa en las respuestas ofrecidas por casi 2.000 escolares de una franja de edad entre los 8 y los 16 años a un cuestionario planteado por los técnicos de la oficina del Ararteko.

Se destaca en este informe el decisivo papel que juega la familia en la transmisión de valores. Resulta muy preocupante, como señala el Ararteko, comprobar que bastantes familias no cumplen por diferentes motivos (falta de tiempo, falta de competencias, mal ejemplo) con su función educadora. En algunos casos, incluso alerta de que algunas familias no sólo hacen dejación de su responsabilidad, sino que transmiten "contravalores" y dejan la función de educar en manos de la escuela.

¿Qué sucede en la escuela? Es interesante constatar que cuando se plantea la cuestión de quienes son sus fuentes de información preferidas para orientar su conducta o buscar consejo ante las cuestiones vitales en primer lugar aparece su profesorado para los escolares entre 8 y 10 años (90,2%) y a continuación su familia (87,8%) a muy escasa distancia. Y en este entorno también comienzan a interiorizar algunos valores básicos,

como la solidaridad. La mayoría del alumnado de 8 a 10 años muestra un elevado concepto de su solidaridad. Ayudan a los niños y niñas cuando están tristes, piensan en compartir sus cosas con quienes tienen menos y sus juegos no se circunscriben a su grupo de amigos exclusivamente. Sin embargo, como se indica en el informe, estas respuestas obedecen más a lo racional, a la respuesta que deben dar porque han aprendido que este tipo de comportamientos recibe refuerzo positivo, que a una verdadera interiorización y puesta en práctica de la conducta.

Parecen manifestarse algunas diferencias en función del género. Las niñas, de algún modo, replican el modelo tradicional de lo femenino, siendo ellas las que muestran mayor sensibilidad hacia la protección de quienes más lo necesitan, pero cuando la protección no es necesaria y se sitúa en un plano de igualdad de condiciones, parecen ser los chicos quienes muestran un mayor grado de generosidad. Las diferencias son pequeñas y únicamente muestran que aún existen algunos estereotipos que se siguen transmitiendo de generación en generación, a pesar de que se han superado muchos de ellos.

Sin embargo, no faltan conflictos. Cuatro de cada diez escolares manifiestan haberse burlado, reído o insultados a compañeros y compañeras; una tercera parte señala que se ha pegado con compañeros; una cuarta parte señala que ha impedido que jueguen con él, de modo que aísla al niño o niña con quien no quieren estar; y ciframos en el 10 % aquellos que dicen haber amenazado a otros u otras para obligarles a hacer cosas que no querían. El género vuelve a marcar diferencias, aunque tampoco son comportamientos radicalmente distintos. Las chicas parecen optar en mayor grado que los chicos por la burla y el insulto, mientras que los chicos resuelven sus conflictos mediante la agresión física. Las proporciones son ciertamente elevadas y llevadas a etapas superiores serían vistas como una situación de conflictividad muy elevada y de mayor gravedad. No obstante, estas conductas pueden interpretarse como parte del proceso de crecer.

Vemos, pues, la cara y la cruz de la escuela. Si, por una parte, el alumnado confía en los profesores a la hora de tratar las cuestiones de la vida, no falta situaciones conflictivas que chocan con los valores de la educación. Hay que favorecer la inclusión y la diversidad en todos los centros, recomienda el Ararteko. El respeto a todas las personas por encima de sus diferencias de sexo, origen, etnia, discapacidad, orientación sexual o cualquier otra circunstancia constituye un principio educativo básico. La superación de estereotipos y prejuicios sólo es posible si se posibilita el conocimiento mutuo y la interacción entre diferentes, lo cual exige que los centros recojan la diversidad social del entorno y eviten cualquier tipo de segregación escolar.

El derecho de todo menor a una educación inclusiva debe ser preservado por la administración como un bien social que, en ocasiones, puede afectar a otros derechos, como el de libre elección de centro, lo que, a juicio de esta institución, exigirá revisar los criterios de matriculación y derivación en algunos casos o la configuración del alumnado de algunos centros (Ararteko, 2009: 385). De la propia oficina ya se hizo un estudio más profundo sobre la realidad de la atención educativa a las necesidades educativas especiales en el País Vasco, detectando no pocas carencias en la práctica (Ararteko, 2007).

Son datos a tener en cuenta. Pero no hay que olvidar, más allá de los agentes de socialización aquí estudiados, hay otros, más ocultos, sobre los que los menores no sabrán responder ya que se ocultan tras los factores menos visibles: la crisis económica, el consumismo, la inseguridad laboral..., fruto de la tan cacareada globalización. Manda el mercado, protegido por unas instituciones internacionales, no dedicadas precisamente a la educación, pero con gran poder en ella. La escuela no es un espacio que pueda considerarse, por aislado, ajeno a las fuerzas globales que presionan hacia determinadas lógicas de currículum, a unas condiciones del trabajo y al propio contenido del trabajo docente, etc. Sus valores no son los que la educación defiende. ¿No estará aquí la explicación de los antivaleores que ya aparecen en escuela, a pesar de que todavía estamos con menores? (Vega, 2009).

Las personas, como a ciudadanos en plenitud, tienen los mismos derechos, cualquiera que sea su discapacidad o diferencia. La persona tiene como atributos no la «discapacidad/no discapacidad» sino sus derechos como ciudadano. Según la Declaración Universal de los Derechos del Hombre de 1948:

“Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (Artículo 2).

“Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación” (Artículo 7).

Conviene recordar aquí la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) y el Informe del Cermi (2009) sobre los DDHH y Discapacidad en España.

2.- Una escuela excluyente en una sociedad no inclusiva

La escuela que tenemos, como recuerda Feito (2006) fue, en realidad, pensada para la minoría que la creó: propietarios o altos profesionales varones de raza blanca. Para el resto –clases trabajadoras, mujeres, minorías étnicas– como institución no iba más allá de la alfabetización básica o su posible derivación hacia la formación profesional o para el matrimonio burgués. Como tampoco para las personas con discapacidades, habría que añadir.

Esto es lo que explica su fuerte carácter propedéutico y segregante, como señala este autor. Y lo explica con claridad: los niveles inferiores son pensados en función del nivel siguiente. El máximo de paroxismo se alcanza en segundo de bachiller, curso que, lejos de servir para aprender, se ha convertido en una suerte de academia para aprobar la selectividad. La mayoría de los aprendizajes de la educación obligatoria se concibe desde la óptica del estudiante que presumiblemente va a llegar a la universidad. Solo así se explican tantos conocimientos inútiles, academicistas y descontextualizados.

El resultado es la segregación. La principal preocupación de la escuela –y esto es muy claro en la secundaria obligatoria– parece ser la de cómo librarse de los alumnos menos académicos. Incluso allí donde este nivel es comprensivo hay mil y una vías para desprenderse de ellos: desde la repetición de curso a la formación profesional pasando por la agrupación de niveles o la diversificación curricular y los inevitables programas de compensación escolar –¿de qué hay que compensar?–. Lo que sea, salvo pensar en el éxito escolar para todos.

Este autor acepta la posibilidad que la enseñanza por competencias, en la medida que se preocupa por la aplicabilidad real de los conocimientos, así como los nuevos enfoques acerca del concepto de inteligencia, puedan contribuir a paliar esta situación. Y pide el éxito escolar para todos, demanda que también hace la educación inclusiva.

Pero la inclusión sólo se conseguirá en la medida que exista una sociedad no excluyente. Así que habrá que tener en cuenta todos los factores sociales, culturales, económicos y políticos que siguen manteniendo la exclusión de muchas personas, entre las que destacan las que están afectadas por diferentes limitaciones.

Queda mucho por hacer en nuestro mundo en cuanto al respeto de los derechos de todas las personas. Si Freire (2006) habla de una pedagogía de la tolerancia para aprender a convivir con el diferente, Maalouf (2009), trata "el desajuste del mundo" que tiene menos que ver con el «choque de civilizaciones» que con el agotamiento simultáneo de nuestros modelos sociales, sobre todo, los de los dos ámbitos culturales con los

que se identifica: el occidental y el mundo árabe. El primero, por ser poco fiel a sus propios valores; el segundo, por hallarse encerrado en un impasse histórico. Según el autor, el periodo agitado en el que entramos podría llevarnos a elaborar una visión por fin adulta de nuestras identidades, de nuestras creencias, de nuestras diferencias y del destino del planeta que compartimos.

El mismo comenta en una entrevista que Occidente no respeta la dignidad de las personas. "Se dice que Occidente intenta imponer la democracia en el resto del mundo. No es verdad. Fíjese en Irak. El problema no ha sido que fueron allí los Estados Unidos a establecer la democracia y no pudieron porque el país no estaba preparado. Totalmente falso. El país sí estaba preparado. Y no fueron allí a establecer la democracia. Occidente no respeta la dignidad de las personas. No respeta el derecho a que otra gente viva de manera decente, le da igual su libertad y su educación. Occidente no respeta sus propios valores

Alain Touraine (1997), por su parte, hace tempo que lanzaba la pregunta: ¿Podremos vivir juntos? El plantea el reto de la convivencia entre sujetos diferentes, pero con igual derecho de acceso a protecciones sociales y desarrollo de su propia identidad. Es decir, ¿cómo reconocer el pluralismo y mantener unas reglas de derecho universales?

Hay que reconocer que durante las últimas dos décadas del siglo XX, se ha producido una expansión extraordinaria del nivel educativo de los ciudadanos y ciudadanas de nuestro país. Esta expansión ha sido posible, en gran medida, por el reforzamiento del compromiso público con la educación. Sin embargo, hay colectivos abocados a la exclusión como se puede ver en el Informe social en España 2009 (Marí-Klose, 2009).

Las diferencias de origen condicionan todavía la trayectoria educativa de los individuos, sus rendimientos a lo largo de esa trayectoria y los resultados sociales y económicos que se derivan de su logro educativo. La exclusión y la vulnerabilidad vienen definidas por aquellos factores sociales que ubican a las personas en situaciones de desventaja en la carrera educativa y, como consecuencia de ello, reducen sus oportunidades vitales en una sociedad (de la información y el conocimiento) que recompensa (cada vez más) la posesión de credenciales educativas y de conocimientos y habilidades adquiridas mayormente a través de la educación formal. El hecho de que el abandono prematuro, la carencia de estudios o el analfabetismo vayan asociados a situaciones de precariedad económica o laboral, o de mayor vulnerabilidad social en su vida cotidiana, no significa, sin embargo, que *per se* determinen situaciones de exclusión social intensa, o al menos no de forma tan fuerte como la falta de salud, la falta de empleo o de una prestación adecuada en la tercera edad.

Habrá que tener en cuenta, por esto, el tipo de sociedad que estamos creando y sus consecuencias como el aumento de personas que se quedan al margen del sistema (sin vivienda, sin trabajo, sin participar en la sociedad...). Hoy, a las dificultades del sistema económico, se añaden nuevas fracturas sociales que van más allá de la participación en el mercado productivo, que afectan a la adscripción social y comunitaria que, normalmente, proporcionan la familia y las redes sociales. La experiencia muestra que los instrumentos compensatorios y redistributivos que se han ido desarrollando (seguridad social, política fiscal progresiva, ayudas económicas como la renta básica...) no bastan para superar determinadas situaciones de exclusión.

Por otro lado, el informe citado muestra que la falta de redes sociales dificulta la incorporación social de estas personas, lo que reclama también mayor implicación social en los procesos de inclusión como forma de asegurar su éxito. De ahí la necesidad de un compromiso de desarrollo sostenible por parte de todos, administraciones y agentes económicos y sociales. Una sociedad con una creciente desigualdad, que en vez de incorporar cada vez a más personas a los recursos económicos, laborales y sociales, expulsa y excluye a quienes no son rentables, sin preocuparse ni de las causas ni de las consecuencias de ello.

Desde la experiencia de la oficina del Defensor del Pueblo del País Vasco, Barceló (2007) recuerda que todo niño o niña, por el simple hecho de serlo, está en una situación vulnerable. Pero también es cierto que determinados niños y niñas o adolescentes viven en situaciones de especial vulnerabilidad: porque forman parte

de familias desestructuradas o con graves problemas, porque pertenecen a minorías étnicas o en riesgo de exclusión, porque tienen alguna discapacidad, porque se encuentran institucionalizados, etc. En concreto, el Ararteko ha prestado una atención especial en sus investigaciones a los siguientes sectores especialmente vulnerables como los:

- Niños, niñas y adolescentes en situaciones de abandono o desamparo, acogidos o tutelados por las instituciones.
- Adolescentes extranjeros no acompañados e indocumentados.
- Adolescentes infractores, que han cometido delitos y han sido objeto de medidas judiciales.
- Hijos e hijas de familias de trabajadores temporeros que acuden anualmente a realizar tareas agrícolas.
- Niños, niñas y adolescentes con enfermedades mentales.
- Alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, derivadas de su discapacidad o de su pertenencia a un medio social desfavorecido.
- Alumnos y alumnas que son sujetos activos o pasivos de maltrato o violencia.

Sobre cada una de estas situaciones, evidentemente, en sus informes, destaca los elementos de mayor preocupación desde una perspectiva garantista de derechos, al mismo tiempo que hace propuestas de intervención. Pero además existen otras situaciones de especial vulnerabilidad y que merecerían, igualmente, ser analizadas en profundidad: atención educativa al alumnado gitano; menores víctimas del terrorismo; alumnado de origen extranjero; enfermos de sida; menores con graves problemas de conducta o asociados a consumos problemáticos de drogas; menores con padres o madres en prisión; víctimas de abusos sexuales; hijos e hijas de mujeres maltratadas, etc. Como también es evidente que cualquiera de las situaciones apuntadas puede variar significativamente, en cuanto a su problemática y respuesta, de unos lugares a otros, de una a otra comunidad autónoma, de un centro a otro, es decir, según los ámbitos de intervención de cada cual.

No hay que olvidar, por otra parte, que igual que existen itinerarios de inserción social perfectamente claros: familia estructurada-escolarización exitosa-capacitación profesional-acceso al trabajo o a una vida familiar propia..., en nuestra sociedad existen también auténticos itinerarios o circuitos de exclusión: ausencia de familia o familia desestructurada-escolarización problemática o fracaso escolar-institucionalización-delinuencia-nueva institucionalización- reincidencia... Por eso, con frecuencia, el mismo menor que hoy encontramos en un centro de acogida, o que vemos desescolarizado, lo encontramos mañana en un centro de internamiento y lo podemos encontrar de nuevo, dentro de unos meses, en otra situación de especial vulnerabilidad. De ahí la importancia de disponer de una visión global, lograr la coordinación entre servicios y efectuar el seguimiento de las trayectorias personales para facilitar la mejor evolución posible.

No se pueden olvidar los límites de la Europa social (Barbier, 2009). Las políticas sociales de la Unión Europea se desarrollan en medio de tensiones permanentes entre los intereses comunes y aquellos de cada país miembro, que obstaculizan la consolidación de una política social más homogénea, entre los que destacan el papel preponderante que conservan los Estados dentro de la UE, la diversidad lingüística y administrativa existente, y la fortaleza de las identidades estatales.

De todas formas, la misma Commission Européenne (2007) está comprometida en la lucha contra la discriminación múltiple, aquella en la que confluyen dos o más varios factores de entre los siguientes: el sexo, la raza u origen étnico, la religión o ideología, la discapacidad, la edad y la orientación sexual.

3.- El contenido y el sonido de la educación inclusiva

Conviene recordar una vez más el contenido y el sonido de la educación inclusiva, dadas las características del alumnado de este tipo de programas. Para algunos profesores sin experiencia en este ámbito puede ser una tarea complicada. Otros, sin embargo, están convencidos de su necesidad, pero se pueden sentir un tanto abandonados en su compromiso educador. Y no faltará quien esté desencantado, después de haber trabajado con ilusión, pero sin el apoyo necesario.

El enfoque de la educación inclusiva se basa en un cambio profundo en la forma de entender la discapacidad. El modelo tradicional, se ha centrado en las deficiencias de las personas con discapacidad y las ha utilizado para explicar las dificultades que ellos experimentan en sus vidas. Se ha visto la discapacidad como una “tragedia personal” que limita la capacidad de la persona con discapacidad para participar en la vida general de la sociedad. Desde este modelo, se considera que es responsabilidad de las propias personas con discapacidad tratar de insertarse en el mundo tal como es – un mundo construido por gente sin discapacidad para satisfacer las necesidades de personas sin discapacidad.

Sin embargo, en la lucha de las personas con discapacidad por el reconocimiento de sus derechos, se ha formulado el modelo social de la discapacidad. Este cambia el foco de atención desde la “tragedia personal” del individuo hacia la forma en que el entorno, en el que se desenvuelve la persona con discapacidad, actúa para excluirlo de la plena participación. Si alguien tiene problemas para acceder al transporte público, un empleo o cualquier otro aspecto del mundo social, no es simplemente porque tiene una deficiencia física, sensorial o intelectual. Sino más bien, porque el transporte público no se ha diseñado para ser suficientemente accesible o porque a las personas con discapacidad se les niegan sistemáticamente las oportunidades en el mercado laboral. En términos más generales, la razón es que la sociedad está organizada para satisfacer las necesidades de la mayoría de las personas sin discapacidad y no las de la minoría con discapacidad.

La discapacidad adquiere sentido en el contexto de una cultura, como recuerda Ferreira (2008:5). La discapacidad se entiende, no como una característica objetiva de la persona, sino:

"como una construcción interpretativa inscrita en una cultura en la cual, en virtud de su particular modo de definir lo «normal», la discapacidad sería una desviación de dicha norma, una deficiencia, y como tal, reducible al caso particular de la persona concreta que la «padece»"

La educación inclusiva, en esta línea, no se preocupa sólo de los niños y niñas con discapacidad ni de encontrar una alternativa a la escuela especial segregada. Muchos otros grupos – niños y niñas que viven en la pobreza, de minorías étnicas o lingüísticas, las niñas (en algunas sociedades), niños y niñas de localidades remotas, etc. – encuentran dificultades para aprender en las escuelas ordinarias tal como funcionan hoy en día. Ellos también pueden encontrar que el currículo es poco significativo, la enseñanza poco motivadora, sentirse alienados por la cultura de la escuela, no ser capaces de entender el lenguaje de instrucción, o experimentar otras muchas barreras.

Para la UNESCO (2008), la inclusión es el camino hacia el futuro, como se indica en el documento de referencia para la Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra del 25 al 28 de noviembre de 2008. Sus exigencias vienen planteadas en la introducción del documento:

La educación inclusiva es un proceso que entraña la transformación de las escuelas y otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños, tanto varones como niñas, a alumnos de minorías étnicas, a los educandos afectados por el VIH y el SIDA y a los discapacitados y con dificultades de aprendizaje. El proceso educativo se lleva a cabo en muchos contextos, tanto formales como no formales, en las familias y en la comunidad en su conjunto.

Desde este planteamiento, la educación inclusiva se presenta como crucial para lograr una educación de calidad para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades menos excluyentes. Pero estamos ante un enfoque que no acaba de entenderse y, menos, de asumirse. Seguimos anclados en modelos benéfico-asistenciales a la hora de dar respuesta a las necesidades de las personas afectadas por limitaciones personales o sociales, sin tener en cuenta tanto sus derechos básicos, como puede ser el de la educación, como sus aportaciones a la construcción de una sociedad más humana y justa.

Este planteamiento inclusivo está recogido en la LOE (2006) cuando trata de la equidad en la educación. En concreto, esta ley, al referirse al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, apunta una serie de principios que lo sustentan.

1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley.
2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.
3. Las Administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas a las que se refiere el apartado anterior. La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se registrará por los principios de normalización e inclusión.
4. Corresponde a las Administraciones educativas garantizar la escolarización, regular y asegurar la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos de este alumnado. Igualmente les corresponde adoptar las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.

Cuando los niños y niñas no tienen la oportunidad de desarrollar su potencial en los años decisivos de la infancia, como señala la Unesco (2008), sus familias están más expuestas al riesgo de empobrecerse o de deslizarse por la pendiente de la pobreza crónica. Por esto, hacer que la educación sea más inclusiva contribuye al logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio de erradicación de la pobreza extrema y de la enseñanza primaria universal. Y contribuye asimismo a los objetivos más generales de justicia social y de inclusión social. Quedarán muy lejos, entonces, los objetivos de la Educación para Todos en 2015, si no se desarrollan estrategias nacionales unificadas y claramente definidas para incluir a todos los educandos.

Habrà que tener muy claro, pues, que implica la educación inclusiva, teniendo en cuenta los conceptos, las políticas, las estructuras y los sistemas y la práctica. Se trata de hacer frente al desafío de ofrecer una educación efectiva para todos y todas.

La educación inclusiva sirve para orientar las políticas y las estrategias nacionales que tratan de las causas y consecuencias de la exclusión en el marco holístico de los objetivos de la "Educación para todos" y avanzar en la democratización efectiva de las oportunidades educativas para todos.

Forjar sistemas educativos más inclusivos exige un fuerte compromiso de trabajar hacia una sociedad más justa, equitativa y pacífica. Requiere asimismo políticas intersectoriales que aborden los factores sociales,

económicos, políticos y culturales que generan la exclusión, tanto de la educación como en el interior del sistema educativo (Unesco, 2008).

4.- Presente de la educación de las personas con discapacidad

Aunque mucho se ha avanzado en la desinstitucionalización, por ejemplo, de las personas con discapacidad intelectual, queda mucho por hacer si el punto de mira es el propio de los derechos humanos. En la revisión de Kozma et alii (2009) se puede ver que, entre los indicadores que utiliza la literatura científica para medir los resultados alcanzados por ese paso a la vida autónoma a pequeña escala, destacan la presencia y participación en esos microentornos, las redes y tejidos sociales en las que participan, los contactos familiares que realizan, el grado de autodeterminación, las habilidades y capacidades adquiridas, el uso y necesidad de medicamentos, la salud, los factores de riesgo y mortalidad, o el grado de satisfacción tanto del usuario como de sus familias. Del análisis de estos indicadores, se deduce que donde los procesos de autodeterminación del individuo han adquirido suficiente madurez, los individuos disponen de mayor calidad de vida objetiva, en red y comunitaria que aquellos que viven en comunidades o residencias de gran tamaño.

Por lo que a la escuela se refiere, el alumnado con necesidades educativas especiales sufre un elevado fracaso escolar, con mayores dificultades para progresar en la educación secundaria y superior, adoptándose entonces salidas hacia módulos profesionales en centros de educación especial o Programas de Cualificación Profesional Inicial gestionados por las asociaciones del sector de la discapacidad. En consecuencia, hay una menor escolarización del colectivo en los niveles no obligatorios (bachillerato, formación profesional y universidad). El Síndic de Gregues ha denunciado que la administración no se emplea con decisión en la lucha contra la segregación escolar, muy extendida en Catalunya, y considera que revertir la tendencia actual supondría cambiar de centro al 46% del alumnado extranjero de Primaria y a un 35% del de Secundaria (La Vanguardia, 15/05/2008).

Esta situación es consecuencia de los principales problemas existentes en el ámbito educativo de las personas con discapacidad, destacados en diversos informes, que Casanova (2008) recuerda:

- a) La reducción de los alumnos escolarizados en centros de educación especial desde los años noventa no se ha visto compensada suficientemente por una adaptación de los centros ordinarios que garantice una atención adecuada.
- b) Las dificultades en la transformación de los centros de educación especial en verdaderos centros de recursos y estructuras de apoyo a los centros ordinarios.
- c) La mayor concentración de los alumnos con necesidades educativas especiales en la enseñanza pública (en el ámbito de la educación ordinaria integrada) frente a la privada/concertada.
- d) La existencia de esquemas cerrados de diagnóstico del alumnado con necesidades educativas especiales en orden a la financiación y a la dotación de recursos (ratio alumnos/profesores de apoyo), que dejan fuera del cómputo a alumnos que, con dificultades, no son identificados como tales y que no son tenidos en cuenta para la asignación de recursos.
- e) La falta de profesorado de apoyo en la educación post obligatoria, necesario si se quiere, realmente, que el alumnado con necesidades educativas especiales se incorpore a la educación superior.
- f) La ausencia de regulación del proceso de admisión en centros de educación especial específica, y en aquellas Comunidades Autónomas que no lo tengan, definición de un protocolo de actuación para los casos en que el alumno pueda incorporarse a la educación ordinaria.

- g) La falta de regulación general (principios, objetivos, líneas de actuación) que establezca un marco de actuaciones de atención a la diversidad, que pueda desarrollarse a nivel autonómico y que los centros concreten e implementen.
- h) La mayor incidencia de abandonos y de cambios de escuela de los alumnos con necesidades educativas especiales con respecto al alumnado general.
- i) El menor nivel de escolarización en Educación Infantil (0-3 años), cuando resulta decisivo para su desarrollo posterior.
- j) El incumplimiento de las ratios de este alumnado por aula y tutor, que deberían ser reducidas, al igual que la ratio por grupo/profesor cuando se escolariza en el mismo un alumno con necesidades educativas especiales.
- k) La falta de información y formación de los profesores y tutores hace que éstos deleguen la responsabilidad en el personal especializado, no existiendo un enfoque transversal que les permita responder al apoyo requerido. Ello se agrava, además, cuando la dotación de especialistas es insuficiente, las plantillas no son estables, y se tiene que atender a diferentes centros e incluso poblaciones.
- l) La falta de consideración en los horarios de los centros, de tiempos establecidos para la coordinación entre especialistas y tutores que, entre otras cosas, dificulta la elaboración y seguimiento de las adaptaciones curriculares necesarias, produciéndose en ocasiones un empobrecimiento del currículo formativo de los alumnos con necesidades educativas especiales, problema que se agudiza en la ESO y el Bachillerato.
- m) La escasa asunción, por parte de los centros, de la autonomía curricular y organizativa que poseen, para ofrecer respuestas educativas diversificadas, adecuadas a las necesidades de su alumnado.
- n) La existencia de barreras arquitectónicas y de comunicación, la insuficiencia de transporte adaptado, de ayudas técnicas y de ayudas económicas y becas, que no cubren la demanda existente. Asimismo, existe una dificultad importante para atender al alumnado con necesidades educativas especiales del ámbito rural.
- o) La ausencia de mecanismos que garanticen una atención homogénea y de calidad, en un marco descentralizado de competencias, al alumnado con necesidades educativas especiales.
- p) La falta de generalización de la detección precoz de cualquier dificultad de aprendizaje o discapacidad, que prevenga su incremento o, incluso, que favorezca su superación definitiva.
- q) Las deficiencias de las estadísticas disponibles (no sólo sobre escolarización, sino también sobre los medios disponibles, materiales y humanos, especialmente en los centros ordinarios), la ausencia de un enfoque transversal de inclusión de la discapacidad en los indicadores ordinarios, así como la falta de optimización de las posibilidades de explotación de los datos existentes, que limitan el seguimiento, valoración y mejora de la situación.
- r) La falta de información, formación y apoyo a las familias, en muchos casos, agravada por la descoordinación y la falta de adopción de decisiones y actuaciones conjuntas de los diferentes servicios (sanidad, servicios sociales, educación) y que afecta de forma especialmente negativa a la atención temprana.
- s) La débil sensibilidad de la sociedad y de la comunidad educativa, que contribuye a la persistencia de “etiquetas” sobre los alumnos.
- t) El arrinconamiento, cuando no expulsión o no aceptación, de los alumnos con necesidades educativas especiales en los colegios públicos bilingües o en otro tipo de centros que no quieren “bajar la calidad”, tan al uso en estos momentos.

u) La falta de un modelo de orientación educativa, en atención temprana, educación primaria y educación secundaria obligatoria, asumido por el conjunto de los profesionales y tendente a la inclusión educativa de forma prioritaria.

v) La carencia de planes de formación permanente y actualización del profesorado y de los orientadores (en equipos o en departamentos) , en relación con los avances en el campo de la educación especial, las neurociencias y la inclusión educativa.

w) Y la inexistencia, prácticamente total, de la educación institucional a lo largo de la vida, para las personas con necesidades educativas especiales. Cuando finaliza la educación obligatoria, "finaliza la educación" de la persona con discapacidad, mientras que para el resto de la población se oferta educación permanente en centros específicos para la misma.

Son, por tanto, múltiples los aspectos que deben mejorarse, siendo necesaria la revisión de un modelo que, al menos en lo operativo, parece estancado, falto de recursos o con una asignación inadecuada, y muchas veces a expensas del voluntarismo individual y el interés vocacional que frecuentemente acaba quebrándose por la inercia negativa descrita más arriba, señala Casanova (2008). Se trata más de un problema de gestión en el que los protagonistas son los centros educativos y la Administración, principalmente la autonómica, que de una falta de desarrollo legislativo, inicialmente bien planteado aunque, también, con posibilidades de ampliación y concreción que favorezcan su generalización en los otros dos ámbitos de gestión directa

5.- La urgencia de superar paternalismos

La aplicación de la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad, obliga a los países que la ratifiquen a reconocer que todas las personas son iguales ante la ley y a prohibir la discriminación basada en las discapacidades, según ha comentado la ministra de Educación, Política Social y Deporte (Fundacionluisvives, 2008). Según la ministra, el texto de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad debe servir para que los Gobiernos "abandonen la política paternalista" hacia las personas con discapacidad. España quiere seguir avanzando en la protección de los derechos de este colectivo con diferentes medidas

Pero su desarrollo práctico resulta mucho más complejo que hacer unas manifestaciones mediáticas al calor de un acto institucional ("escenificación"). La filosofía de la inclusión, más que un nuevo modelo de organizar los servicios en la educación especial, representa "la nueva lógica cultural". Dentro de esta perspectiva, conviene resaltar una serie de carencias en la escuela que no se pueden obviar:

- La escuela en vez de potenciar la autonomía individual, la debilita. Se le enseña al alumno que la información fluye en una dirección: del experto al aprendiz. El conocimiento se imparte como si fuera una orden. Así se debilita la reflexión y las capacidades críticas de los alumnos y se les dispone para aceptar las estructuras autoritarias más que las democráticas, en el trabajo y en la política. Así se disuade al alumno de la indagación personal y de aprender de los compañeros. Las escuelas preparan a los alumnos para recibir órdenes y para considerar el aprendizaje como un monopolio de las escuelas.

- Los alumnos, futuros ciudadanos, en su primer contacto con una institución pública encuentran una escuela en la que se limita la participación y la eficacia, si es que no se denigran. Los alumnos pronto se dan cuenta de que hay poco espacio para las actividades que tienen que ver con lo público y que la organización en la que tienen que vivir les recompensa por su docilidad y por perseguir intereses privados, no públicos.

- No se prepara a los alumnos para el diálogo ético y para una decisión ética, tan necesarios en una democracia. El diálogo moral se sustituye por el monólogo imperativo. La decisión ética se niega o se reduce a cuestiones superficiales.

En este marco de reflexión, no se puede obviar los análisis críticos sobre la educación especial fundamentados en la teoría crítica, el pensamiento feminista y el pensamiento postmoderno sobre la educación. La educación especial, a juicio de algunos intérpretes se encuentra en una situación de conflicto, en la que se debaten con fuerza opiniones aparentemente contradictorias, sin reconocer que lo que se pone en entredicho realmente es la naturaleza misma de la realidad. Se cuestionan muchos aspectos de la educación especial, desde la evaluación como base para agrupar a los alumnos hasta la misma legitimidad del campo. Las cuestiones planteadas se relacionan entre sí, por cuanto su origen común está en el reconocimiento de las realidades a las que la educación especial aún no ha dado una respuesta coherente: la naturaleza de la realidad, construida socialmente, y la dinámica de desequilibrio de poder en las relaciones sociales.

Desde un enfoque crítico del pensamiento y la acción, se plantean dos cuestiones fundamentales sobre la discapacidad: ¿Cómo se concibe la discapacidad en el ámbito educativo? , ¿Cómo se concibe la discapacidad en el ámbito social?

En cuanto a la primera pregunta se asume que la educación debe encontrar un sitio para aquellos alumnos que no encajan en el sistema, cualquiera que sea la razón de este desajuste. Por eso, una de las dificultades de la educación especial es tratar a los alumnos, cuya principal "discapacidad" es su incapacidad para alcanzar los estándares disciplinares y para responder a las exigencias de docilidad que plantea el sistema. El fracaso del alumno para responder a las exigencias organizativas de la educación sugiere que el fracaso debe atribuirse a la organización, no al alumno. A menudo, la educación especial descubre que está asumiendo las responsabilidades de un sistema educativo burocratizado. En una perspectiva histórica, se ha descrito la situación dialéctica en el campo de la educación entre los derechos proclamados políticamente y su realización efectiva. Esta dialéctica se ha detectado en los siguientes aspectos:

- 1) El incremento en la atención a las necesidades (salud, clases especiales) es paralelo al incremento de la heterogeneidad.
- 2) Los tests, creados como instrumentos para reducir la heterogeneidad a dimensiones manejables, se han usado inadecuadamente, dando origen a un darwinismo social (selección y exclusión).
- 3) Aunque se legisló sobre la educación obligatoria, muchos niños aún siguen sin escolarizar o excluidos de la escuela.
- 4) En la valoración positiva de la experiencia de integración y de sus efectos se sospechó que había una distorsión en la asignación a los grupos de tratamiento.

Para responder a la pregunta sobre cómo se concibe la discapacidad en el ámbito social, se ofrecen dos vías de argumentación:

- a) Muchos tipos de discapacidades no se reconocen como tales en diferentes sociedades o, incluso, en una misma sociedad a lo largo del tiempo. Por ejemplo, en el paso de una sociedad agraria a una sociedad industrial y de ésta a otra postindustrial se han definido nuevos tipos de discapacidad. Este hecho puede derivar de que en el trasfondo de las escuelas hay un impulso a producir alumnos homogéneos, preparados para una sociedad marcada por una homogeneidad creciente.
- b) Deberíamos examinar constantemente cómo podemos estructurar nuestra sociedad, de manera que se incremente la autonomía de las personas discapacitadas. En efecto, muchas "discapacidades" son el resultado de decisiones políticas, económicas y sociales, no tanto de deficiencias personales.

Para los humanistas, la construcción social de la realidad y el potencial para la reconstrucción democrática de la sociedad abre la posibilidad de construir un mundo "capacitado".

En relación con esta última idea, los humanistas defienden que el progreso social y el progreso en la educación inclusiva son correlativos. Pero el progreso no puede seguir una línea prefijada. Al contrario, los humanistas optan por unas relaciones sociales libres y transparentes, en contextos democráticos. En estos contextos se reivindica una política de inclusividad.

Skrtic (1995) ha sugerido que para promover la transformación y la mejora de la educación especial se requiere aplicar un "análisis crítico inmanente", en el que se aborden estas dimensiones de la educación especial: 1) la práctica profesional; 2) la práctica institucional; 3) la práctica social. La mejora de la educación especial no puede concebirse si no es en el marco general de la reforma de la escuela, es decir de la educación. El movimiento de reestructuración de la escuela surge de un análisis crítico de la situación actual de la escuela, cuyos rasgos más relevantes son coincidentes con los que ya he citado sobre la educación general:

1. La escuela no ofrece un currículo que prepare a los alumnos para participar en una democracia crítica y en una sociedad postindustrial.
2. La escuela no responde a las necesidades e intereses de los grupos sociales desfavorecidos. El abandono temprano de la escuela o el absentismo escolar y las barreras en el aprendizaje que supone para los alumnos su situación socioeconómica y cultural sería una manifestación de esta realidad.
3. Los programas de educación compensatoria no responden a las exigencias de la igualdad, porque son inferiores a los de la educación ordinaria.

El movimiento de escuela inclusiva es, en principio, un intento de sustituir la estructura burocrática tradicional de la escuela por una estructura adaptadas a las necesidades existentes. De acuerdo con este nuevo enfoque, en un sistema postindustrial no tiene sentido la agrupación en función de la capacidad, la graduación por niveles de aprendizaje y los programas específicos por categorías, por cuanto estas prácticas no promueven la responsabilidad social en los alumnos ni desarrollan en ellos las capacidad de negociación en una comunidad de intereses. La propuesta de escuela inclusiva tiene, por tanto, connotaciones políticas y sociales.

Los docentes y la propia institución escolar, en consecuencia, se encuentran ante el reto de construir otro marco intercultural más amplio y flexible que permita la integración de valores, ideas, tradiciones, costumbre y aspiraciones que asuman la diversidad, la pluralidad, la reflexión crítica y la tolerancia (señala), para recalcar la "emergencia y fortalecimiento del sujeto...como el objetivo prioritario de la práctica educativa", aspecto más importante, me atrevería a decir, en el caso de los sujetos socialmente marginados como es el conjunto de personas con discapacidades.

Pero queda el interrogante de cómo conseguir la implicación de los profesionales de la educación en esta nueva cultura. Muchas veces las actividades formativas sólo posibilitan transformaciones superficiales, no auténticamente reales en las creencias de los profesores sobre las cuestiones estudiadas. Es fácil apreciar que ideas opuestas conviven con bastante comodidad en su pensamiento. ¿Qué sucede en la formación que reciben otros profesionales relacionados con la atención a las necesidades especiales?

6.- Exigencias de la educación inclusiva

La educación inclusiva exige una estrecha relación entre profesores, tutores de aula, profesores de apoyo, profesores especialistas y otros profesionales de los equipos de orientación y asesoramiento al servicio del proyecto de integración, sin olvidar los servicios de la comunidad más amplia.

Esta colaboración se ha de extender también a la familia. Conviene, por esto, comprender los obstáculos para esta cooperación que surgen tanto de los propios padres como de los profesionales de la educación. Pero no se pueden dejar de lado las limitaciones del sistema educativo que condicionan a unos y a otros. A partir del conocimiento de la realidad, se podrán considerar las tareas de la familia ante la discapacidad y ver las posibilidades de la colaboración. La participación como proceso lleva consigo una serie de implicaciones: descubrimiento de intereses mutuos y metas comunes (compartiendo pensamientos y sentimientos diversos); elección de caminos y métodos comunes (admitiendo enfoques alternativos); actuación sobre la base de los recursos compartidos (materiales y humanos).

Si se acepta el papel básico de la familia en la educación de los niños con necesidades educativas especiales así como la necesidad de su colaboración, habrá que buscar fórmulas adaptadas a cada situación que posibiliten este trabajo conjunto familia-escuela. Esta es una tarea que corresponde no sólo a la escuela sino también a los padres.

La escuela para todos es también la escuela de todos. No es una escuela que "integra" a los diferentes, sino una escuela que asume que todos los alumnos son diferentes como individuos y, en consecuencia: "la escuela para todos es, en un sentido más amplio, una escuela dirigida por los usuarios... por la sencilla razón de que la necesaria diferenciación no puede conseguirse sin la participación activa al cien por cien tanto de los alumnos como de los padres".

Por su parte, los padres, sus organismos representativos, deben "intervenir" en la formulación de los objetivos y recursos de la educación de sus hijos, tener acceso al seguimiento del proceso educativo, y tener la posibilidad de formarse ellos mismos". Entre los criterios de calidad, hace tiempo el MEC (1994) incluía "el nivel de participación y el grado de satisfacción en ella que tienen los distintos colectivos integrantes de la comunidad educativa: alumnado, profesorado, padres".

Los recursos de apoyo al sistema educativo no se agotan en los servicios y programas específicos creados para atender a las llamadas necesidades educativas especiales ni en aquellos orientados a la mejora de la calidad educativa. Precisamente el modelo social de discapacidad permite una visión más amplia y comprometida del fenómeno de la discapacidad, donde junto a las capacidades de los sujetos existen también aportaciones de la sociedad. Existen otros recursos dentro de cualquier comunidad muchas veces desconocidos cuando no despreciados dentro del ámbito escolar por sus intentos de intervenir en este medio educativo. Lo recuerda la Declaración de Salamanca:

Los Ministerios de Educación y las escuelas no deben ser los únicos en perseguir el objetivo de impartir enseñanza a los niños con necesidades educativas especiales. Esto exige también la cooperación de las familias y la movilización de la comunidad y de las organizaciones de voluntarios así como el apoyo de todos los ciudadanos.

En este sentido, no faltan referencias en la documentación oficial a la necesaria coordinación con los servicios de la comunidad para una tarea educativa más eficaz. Para el desarrollo de sus funciones, los poderes públicos han de promover la participación de las asociaciones de padres y alumnos, de los sindicatos de trabajadores y de las asociaciones empresariales, de los Ayuntamientos y de todos los sectores sociales.

No es el momento de presentar el amplio abanico de recursos personales implicados en los servicios que cualquier comunidad tiene para atender las necesidades especiales. Pero si conviene recordar aquellos que más relación tienen con la población, servicios sociales, servicios sanitarios, servicios socioeducativos y servicios jurídicos, sin olvidar otros servicios especializados que, en momento muy concreto, pueden atender a la problemática de un alumno, como pueden ser las aulas hospitalarias, .

Una de las tareas de los servicios de apoyo propios del sistema educativo es precisamente contribuir a la adecuada interrelación entre los miembros de la comunidad educativa, tarea en teoría asumida, pero difícil de llevar a la práctica, que implica dinamizar la interrelación adecuada con los servicios de la comunidad más amplia, a la que la comunidad educativa pertenece.

Entre estos recursos comunitarios, la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994) recoge como básicos: las asociaciones de padres y los voluntarios, sin olvidar otros servicios de atención primaria, educativos, sociales y sanitarios. Su trabajo conjuntado ofrece mayores posibilidades educativas tanto para el apoyo a la personas con discapacidades como para la sensibilización y de cambio de toda la comunidad a la que pertenecen. Entre estos recursos comunitarios se podrían resaltar algunos de ellos.

1.- Las asociaciones de padres. Los padres pueden y deben constituir un valioso apoyo a la compleja tarea del profesor a través de su colaboración tanto en el colegio como en el propio hogar. La familia, no sólo asume su propia responsabilidad educativa y compensa carencias que pueda tener la escuela, sino que también potencia la acción educativa de las escuelas y de los profesionales implicados. Aquí conviene tener en cuenta que, en no pocas ocasiones, los padres y las asociaciones cubren carencias del sistema educativo acudiendo a servicios y profesionales privados, cuando no existen los recursos adecuados.

2.- El voluntariado. Existen no pocos colectivos de voluntarios que pueden desempeñar una labor de apoyo a la escuela. Así en algunas comunidades existen proyectos de "clases de apoyo", con el objetivo de ayudar a recuperar las asignaturas suspendidas. Otros llevan a cabo actividades de tiempo libre, que puede subsanar deficiencias y complementar la educación escolar, sin olvidar las aportaciones específicas de cara a la integración de las actividades de tiempo libre. El apoyo de voluntariado, sin embargo, no puede ser utilizado como evadir las obligaciones de la propia comunidad educativa o de la administración.

3.- Los servicios de educación social. Entre los servicios de apoyo externos al sistema educativo conviene resaltar aquellos que por sus características comparten los objetivos de la educación integral, como puede ser todos los servicios de educación social. En el marco de estos servicios, el educador social puede asumir como tareas básicas, como participar en la planificación y desarrollo de los programas educativos, optimizar los recursos escolares y poner en contacto la comunidad educativa y el ámbito comunitario, concienciar a la comunidad del papel de la escuela en el marco de una acción conjunta, desarrollar acciones y programas educativos, dirigidos a la comunidad y, dentro de ellos, acciones específicas compensatorias para la población con discapacidad.

4.- Los servicios sociales. La meta final de acción educativa escolar es la inserción social con la mayor autonomía posible. Los programas de estudio de los estudiantes con necesidades educativas especiales en clases superiores deberán incluir programas de transición específicos, apoyo para el ingreso en la enseñanza superior cuando sea posible, y la subsiguiente capacitación profesional para prepararlos a funcionar como miembros independientes y activos de sus comunidades al salir de la escuela. Estas actividades deberán llevarse a cabo con la participación activa de los orientadores profesionales, los sindicatos, las autoridades locales y los diferentes servicios u organismos interesados. Aquí conviene tener en cuenta los sistemas de prestación de ayudas técnicas, que tanta importancia pueden tener para la integración escolar y extraescolar del alumno o de su familia, como calzado, silla de ruedas, etc. En este sentido, los servicios sociales, no sólo deberían aportar una información general sobre la comunidad o la familia, sino también ofertar apoyos específicos ante determinadas situaciones más problemáticas.

5.- Los servicios sanitarios. Aunque cualquier etapa puede tener relación con servicios sanitarios en función de la problemática específica, esta declaración da prioridad a la educación preescolar y señala: "el éxito de las escuelas integradoras depende en gran medida de una pronta identificación, evaluación y estimulación de los niños muy pequeños con necesidades educativas especiales. Se debe-

rán elaborar programas de atención y educación para niños de menos de 6 años de edad o reorientarlos para que fomenten el desarrollo físico, intelectual y social y la respuesta escolar. Estos programas tienen un importante valor económico para el individuo, la familia y la sociedad, ya que impiden que se agraven las condiciones invalidantes. Los programas de este nivel deben reconocer el principio de integración y desarrollarse de modo integral combinando las actividades preescolares y la atención sanitaria de la primera infancia".

En síntesis, dentro de cualquier comunidad existen no pocos recursos que pueden complementar la acción educativa de los centros escolares, de forma directa a través de apoyos específicos o, de forma indirecta, con su compromiso por una sociedad más justa y equitativa. Precisamente, el modelo social encuentra su apoyo y justificación en la defensa de los derechos de las personas con discapacidades de cualquier tipo. Todos estos servicios, debieran contribuir a la construcción de una comunidad acogedora y sensible a los problemas de las personas con limitaciones. Y aquí los municipios, como la administración más cercana a la ciudadanía, y como aquella institución que aborda cuestiones claves para la calidad de la vida cotidiana de todos y todas los ciudadanos y ciudadanas, tiene un papel relevante en la construcción de una sociedad, una comunidad, un pueblo inclusivo.

Lo señala la Declaración de Salamanca cuando defiende que se deberá alentar a los administradores locales a suscitar la participación de la comunidad, prestando apoyo a las asociaciones representativas e invitándolas a participar en el proceso de adopción de decisiones. Para ello se deberán establecer mecanismos de movilización y supervisión que incluyan a la administración civil local, las autoridades educativas, sanitarias y sociales, los dirigentes comunitarios y las organizaciones de voluntarios en zonas geográficas suficientemente pequeñas para conseguir una participación comunitaria significativa. Para recomendar explícitamente que:

Se deberá buscar la participación de la comunidad para complementar las actividades escolares, prestar ayuda a los niños en sus deberes en casa y compensar la falta de apoyo familiar. Hay que mencionar a este respecto el papel de las asociaciones de vecinos para facilitar locales, la función de las asociaciones familiares, clubes y movimientos juveniles y el papel potencial de las personas de edad y otros voluntarios, tanto en los programas escolares como extraescolares.

7.- Mirando al futuro

Muchas son las propuestas que se han hecho en los diferentes encuentros sobre la educación inclusiva, amén de las propuestas de las asociaciones o los compromisos de las instituciones nacionales e internacionales. En este seminario se hicieron muchas como se puede ver en el libro publicado. Como síntesis de todo el trabajo y con la mirada puesta en el plan de reactivación de la educación inclusiva, el seminario terminó con un documento que señala los principales problemas encontrados en el ámbito de la educación de las personas con discapacidad, proponiendo una serie de actuaciones así como un presupuesto estimativo, a modo de memoria económica.

Pretende servir como primera contribución del movimiento asociativo de la discapacidad para la elaboración del futuro "Plan de reactivación de la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales", anunciado por la Ministra de Educación, Política Social y Deporte en su comparecencia de 26 de junio de 2008 en la Comisión de Discapacidad del Congreso. Las "propuestas iniciales para las Administraciones y los Centros educativos" con costes incluidos, pueden consultarse en un documento resumen del seminario organizado por el Cermi y la ONCE al que se aludía al inicio del texto en la dirección: www.cermi.es. Se recogen a continuación algunas:

1.- Para que las administraciones tomen nota

Crear una Conferencia Sectorial de Inclusión Educativa para liderar el Plan de Reactivación de la Educación Inclusiva.

Coordinar, más aún en la actual estructura ministerial, las políticas educativas y sociales para poder atender mejor a las personas con necesidades educativas especiales.

Regular la recogida de datos y las estadísticas generales relacionadas con el alumnado con necesidades educativas especiales como elemento necesario para la evaluación permanente.

Diseñar planes de estudio universitarios de formación del profesorado que ofrezcan garantías de calidad educativa para la generalización de la inclusión.

Revisar la normativa de ratios para mejorar la inclusión del alumnado de modo que se ajusten los apoyos de personal al alumnado con necesidades educativas especiales.

Transformar los Centros de Educación Especial en Centros de asesoramiento, apoyo especializado y recursos.

2.- Propuestas para los centros educativos

Fomentar la participación de las familias del alumnado con necesidades educativas especiales en las AMPA de los centros docentes.

Crear estructuras próximas a los centros de colaboración (centros de profesores, bases de datos, etc.), para el intercambio de experiencias y reflexión conjunta de los profesionales de la educación.

Utilizar las Nuevas Tecnologías para favorecer la inclusión, mediante una información asequible, ágil y completa al conjunto de la comunidad educativa.

Incorporar el alumnado con necesidades educativas especiales a las actividades extraescolares y, en general, a todo tipo de actividad recreativa.

Ejercitar la autonomía, de acuerdo con el ordenamiento legal existente, de manera que cada institución adopte las medidas necesarias para atender a la población específica que escolariza.

Hay que reconocer que la educación inclusiva resulta complicada y que la práctica no acaba de asumir este enfoque social aquí defendido. Posiblemente el discurso es conocido y, en parte, asumido, pero no acaba de llegar ese compromiso social y comunitario que desarrolle cambios más radicales acordes a la cuestión de la discapacidad.

La educación especial tradicional es, en cierto modo, consecuencia de la escuela tradicional más preocupada por la selección que por la atención educativa integral de sus alumnos. Al optar por una organización excluyente de todos los individuos con dificultades, provoca una organización paralela de centros específicos para cada una de las deficiencias, organización paralela que puede existir todavía en la mente de no pocos profesores de escuelas integradoras ("los niños de integración", "el profesor de especial", el "aula de adaptación curricular", etc.). El propio sistema educativo, más allá de las declaraciones, no facilita el trabajo integrador de los profesionales comprometidos.

Más allá de la intervención escolar específica con alumnos en situación de dificultad –desde aulas de apoyo a protocolos de acogida del alumnado inmigrante –, se considera necesario el trabajo paralelo con el centro escolar para facilitar el ajuste entre éste y los y las adolescentes. Es necesario abrir las puertas de la escuela a la comunidad, dado que la entrada en la escuela de agentes externos permite establecer una coordinación real con los profesionales del mundo escolar y es un requisito clave para ofrecer a todos los menores, incluidos los que tiene dificultades. La escuela inclusiva es una escuela de la comunidad y para la comunidad.

Conviene, pues, que todos y todas recordemos el sentido y de alcance de la educación inclusiva. Su comprensión ayudará a dar sentido al esfuerzo educativo que tenemos entre manos y a poner ilusión en cada una de las tareas que llevemos a cabo por la inclusión, más allá de nuestras limitaciones y de las carencias del sistema. El fracaso no existe cuando ponemos en marcha nuestro esfuerzo para mejorar la escuela integradora y dedicamos nuestro apoyo a las personas que tienen limitaciones físicas, psíquicas o sociales.

La educación inclusiva exige, de todas formas, un compromiso mayor de lo que a simple vista puede parecer. Aunque, por otra parte, resulte sencillo su planteamiento pues se trata simplemente de respetar el derecho a la educación que tienen las personas, más allá de sus limitaciones. Pero, por esta aparente contradicción, su desarrollo implica profesionales preparados y comprometidos tanto dentro como fuera de la escuela. Sólo desde un trabajo bien conjuntado en los centros escolares se puede desarrollar una acción educadora inclusiva, que supere la banalidad de la exclusión.

Porque es la comunidad educativa en su sentido más amplio, el pueblo entero, la que posibilita el crecimiento personal y social de las personas con discapacidades dentro y fuera de la escuela. Todas las personas que conviven en el centro, profesionales y no profesionales, incluidos los alumnos, conforman la comunidad escolar inclusiva. Pero en ella también están, aunque de otra forma, los miembros de las familias, los vecinos del barrio o ciudad, los profesionales de los servicios de atención primaria, los especialistas que prestan apoyos específicos (logopedia, psicomotricidad...), sin olvidar a los ciudadanos del entorno. Todos juntos conforman ese "pueblo entero" que necesita el niño para crecer como persona.

Sólo el trabajo conjunto, solidario y comprometido de todos los participantes de la comunidad educativa escolar permite la atención de las necesidades de las personas con discapacidad y el apoyo de la autonomía presente y futura de todas las personas implicadas. Estamos aquí ante la necesidad de proyectos educativos inclusivos, sobre los que tanto se habla pero tan poco visibles en la práctica de los centros.

La mayor concienciación social sobre los derechos de las personas con limitaciones, la existencia de un potente asociacionismo, el mayor compromiso político asumido en leyes y planes de actuación y los acuerdos a nivel mundial para una mejor atención a las personas con discapacidades como la Convención de Naciones Unidas son razones demás para comprometerse con la educación inclusiva.

Existe, además, una defensa clara del llamado modelo social con profundas implicaciones tanto para la interpretación de las diferentes discapacidades como para las prácticas sociales. El modelo social de discapacidad sostiene que las personas pueden presentar una discapacidad por múltiples motivos, pero que es la sociedad la que las convierte en minusválidas. Habrá que ir más allá de los enfoques médicos-asistencialistas y de los intereses del mercado tan "pendiente" de la discapacidad. Se trata de poner en marcha estrategias y recursos que faciliten el desarrollo integral de las personas, tarea que no se puede desarrollar, entre otros aspectos, sin la implicación de los profesionales y de ciudadanos de a pie..., del pueblo entero, en definitiva, al que todos pertenecemos más allá de los títulos y cargos que tengamos.

Sólo así se podrá superar la banalidad de la exclusión de las personas con discapacidad, tan visible para cualquier observador crítico que haya asumido que las personas con discapacidad tienen los mismos derechos que cualquier otra persona. Las decisiones del día a día, en la familia, en la escuela, en la calle, en los medios de comunicación, en la economía, etc. marcan la exclusión de las personas que soportan diferentes discapacidades. Y, por supuesto, también en la universidad, donde mucho queda por hacer (Vega, 2009, Sánchez, 2009...). Porque siempre son personas "normales", unos con más poder que otros, quienes desde la normalidad vigente deciden el bien o mal estar de las personas.

Por todo esto, la educación inclusiva, asumida con todas sus exigencias, resulta revolucionaria para una sociedad que se rige por mecanismos de exclusión. Si desde la escuela "se aprende" a convivir con los diferentes, desde el pleno respeto a sus derechos y el compromiso de construir una sociedad más equitativa, estaremos construyendo un mundo más humano y más justo.

Bibliografía:

- ARARTEKO (2007), Atención de las necesidades educativas especiales en el País Vasco. Vitoria, Ararteko. <http://www.ararteko.net/webs/discapacidad-cast.htm>
- ARARTEKO (2009), La transmisión de valores a menores. Informe extraordinario de la institución del Ararteko al Parlamento Vasco. Vitoria, Ararteko (<http://www.ararteko.net>).
- ASAMBLEA GENERAL DE NACIONES UNIDAS (2006), Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. <http://sid.usal.es/docs/F3/LYN10244/3-10244.pdf>.
- BARBIER, J. C. (2009), "Les limites de l'Europe sociale. Concilier respect de la diversité et intégration des politiques sociales". Futuribles, nº 352, 2009, págs. 51-67.
- BARCELÓ, F. (2007), "Sectores de la infancia especialmente vulnerables". Cuadernos de Pedagogía, nº 372; octubre, p. 58-61.
- BARTON, L. (2000) "Análisis social de la discapacidad: ¿romanticismo o realismo?" I Congreso Internacional de Necesidades Educativas Especiales. Granada, Ed. Adhara, 2000, pp. 85-97.
- BARTON, L. (2008), Superar las barreras de la discapacidad. Madrid. Morata.
- BONAL, X. Y OTROS (2007), Globalización y educación: textos fundamentales. Madrid, Miño y Dávila, 2007
- BOOTH, T., AINSCOW, M. (2005), Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- CASANOVA, M. A. (2008), Documento para una reflexión inicial. Seminario de Reflexión: "Educación y Personas con Discapacidad: Presente y Futuro" .Madrid, 3 y 4 de julio de 2008
- CASANOVA, M. A. Y OTROS (2009), Educación y personas con discapacidad: presente y futuro. Madrid, Once/Cermi.
- CEAPA (2006), Encuentro sobre necesidades educativas especiales y escuela inclusiva Conclusiones de los grupos de trabajo. Madrid, 11 y 12 de febrero de 2006. <http://www.ceapa.es/>
- CERMI (2009), DDHH y Discapacidad en España. Informe España 2008. <http://www.cermi.es/NR/rdonlyres/00003993/uoompmujrafhglgukwujydxanwkpjhqp/DerechoshumanosydiscapacidadenEspana.pdf>
- CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS (2007), Cuarto período de sesiones. Tema 2 del programa. Aplicación de la resolución 60/251 de la Asamblea General, de 15 de marzo de 2006, titulada "Consejo de derechos humanos". El derecho a la educación de las personas con discapacidades, Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz.
- FEITO, R. (2009), "Éxito escolar para todos". Revista iberoamericana de educación, nº 50, 2009, pp. 131-151.
- FERREIRA, M. A. V.: "Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracteriológicos", Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS), nº 124 (2008); pp. 141-174. http://www.um.es/discatif/TEORIA/REIS_discapacidad.pdf

- FUNDACIONLUISVIVES (2008) "España quiere ejercer el liderazgo en la aplicación de la Convención de la ONU sobre discapacidad". <http://www.fundacionluisvives.org/articulos/28383.html> (16, VI, 2008)
- GOBIERNO VASCO (2008), "Guztientzako Eskola: la respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva". <http://www.gipuztik.net/ge/Congreso/Castellano/IndexC.htm>
- KOZMA, A. ET AL.(2009), "Outcomes in different residential settings for people with intellectual disability: A systematic review". American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, vol. 114, nº 3, págs. 193-222, 2009. Ref. 175717.
- LA VANGUARDIA (2008). "Deshacer guetos en la escuela obligaría a cambiar de colegio a casi la mitad de los inmigrantes. El Síndic acusa a Educació de no emplearse a fondo para eliminar los guetos en los centros catalanes. Barcelona encabeza la lista con menos integración de los alumnos inmigrantes en las aulas de Secundaria". La Vanguardia, 15/05/2008.
- LOPEZ, M. Y OTROS (2009) La discapacidad: aspectos educativos y sociales. Archidona, Aljibe.
- LOPEZ, M.(2008), Mujeres con discapacidad: mitos y realidad en las relaciones de pareja y en la maternidad. Madrid, Narcea.
- LÓPEZ-TORRIJO, M. (2009). "La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea". *Relieve*, v. 15, n. 1, pp. 1-20. http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.htm.
- MAALOUF, A. (2009), "Occidente no respeta la dignidad de las personas" Entrevista de Juan Cruz - Madrid - El País, 29/09/2009
- MARÍ-KLOSE P. (2009), Informe social en España 2009. Barcelona, Obra Social de Caixa Catalunya. Investigaciones Sociológicas, 2008.
- MARQUÉS, S. (2008), "Inclusión: el año de la vuelta a la ilusión. La inclusión de alumnos con necesidades especiales requiere más medios de la administración central". *Escuela*, núm. 3.796, 11 de septiembre de 2008
- MARQUÉS, S. (2008). "Si la integración no se da de pequeños, no se logrará una sociedad bien cohesionada». Entrevista a María Antonia Casanova". *Escuela*, 11 de septiembre de 2008.
- MARQUÉS, S. (2009), "La inclusión encuentra su guía". *Escuela*, 10, setiembre, 2009: 34-35.
- NACIONES UNIDAS (2006), Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Sede de las Naciones Unidas, Nueva York, 14-25 de agosto de 2006. www.org/esa/socdev/enable.
- PENNAC, D. (2008), Mal de escuela. Mondadori. Barcelona, 2008.
- SÁNCHEZ, A. (2009), Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería. Universidad de Almería.
- SUBIRATS I HUMET, J. (2005), Análisis de los factores de exclusión social. Barcelona, Institut de Governi Polítiques Públiques (U A B).
- TOURAINÉ, A. (1997), ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. Ed. PPC, Madrid, 1997
- TOURAINÉ, A. (2009), La mirada social Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI .Barcelona, Paidós, 2009
- UDS ESTATAL DE EDUCACIÓN (2009), Guía REINE "Reflexión ética sobre la inclusión en la escuela". Madrid, FEAPS.
- UNESCO (1994), Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales. Salamanca. España, Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO (2008), La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Documento de referencia. Cuadragésima octava reunión. Centro Internacional de Conferencias Ginebra 25 a 28 de noviembre de 2008.

- VEGA, A. (2000), *La educación ante la discapacidad. Hacia una respuesta social de la escuela*. Valencia, Nau Llibres.
- VEGA, A. (2008), "A vueltas con la educación inclusiva: lo uno y lo diverso". *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 1, Noviembre, pp. 119-149.
- VEGA, A. (2009), "Los valores de los niños no vienen de...París". *Escuela*, 10 de diciembre de 2009: 38.
- VEGA, A., LÓPEZ-TORRIJO, M. (2008), "Hace falta un pueblo entero para educar a un niño o cómo superar la banalidad de la exclusión". Varios (2009), *Educación y Personas con Discapacidad: Presente y Futuro* Madrid, Once/Cermi.
- VILA, E. (2009). "Educar para la tolerancia, educar para la convivencia". *Espiral. Cuadernos del Profesorado* [en línea], 2(4), 43-47. <http://www.cepcuevasolula.es/espisal>.
- ZAMBRANO, M. (1988): *Persona y democracia*, Barcelona, Anthropos.