



Políticas de educación inclusiva, ¿lo estamos haciendo bien?

Ávila Gómez, Miguel

*Trabajo Fin de Máster en Atención a Necesidades Educativas
Especiales en Educación Infantil y Primaria Curso 2016-2017
Universidad Rey Juan Carlos*

Tutor: José Antonio Guillén Berrendero. Dr. y Prof. URJC

Resumen

El presente trabajo surge de la necesidad urgente por conocer qué impacto real tiene la política educativa en la educación inclusiva. Se puede ver que la educación inclusiva a nivel cultural y político ha pegado un salto cualitativo enorme hasta el punto que no se escucha con frecuencia que investigadores educativos no promuevan la educación inclusiva. Se han visto progresos sobre todo a nivel teórico que se han intentado llevar a la práctica a través de políticas diversas. Sin embargo, a pesar de mucho esfuerzos, se observa que el impacto que tiene en la cultura educativa aún no es suficiente. Es en este punto donde el trabajo se detiene con el fin de conocer más acerca de cuáles son los motivos por los cuales la política educativa en materia de educación inclusiva no llega a tener el impacto esperado en la cultura educativa de los centros, el cual es el objetivo del trabajo. Para ello, se mostrará el estudio teórico de la cuestión, el cual empieza el primer capítulo mostrando la evolución histórica en España de la educación inclusiva y cierra describiendo qué se entiende por educación inclusiva según los estándares internacionales. En el segundo capítulo se explican las barreras que dificultan la aplicación de este tipo de educación, y qué hace y debe hacer la política educativa actual para llegar a impregnar la idea de educación inclusiva en la cultura educativa de los centros.

Palabras clave

Política educativa, barreras, cambios, inclusión.

Title

Inclusive education policies, are we doing it right?

Abstract

The present work arises from the urgent need to know what real impact educational policy has on Inclusive Education. It is palpable that Inclusive Education has made a huge qualitative leap at the cultural and political level, so it is not often heard that educational researchers do not promote Inclusive Education. Progress has been seen above all at a theoretical level and it has been tried to be implemented through different policies. However, despite the effort, the impact it has on the educational culture is still not enough. At this point, this work rests to learn more about the reasons why the educational policy on inclusive education does not have the expected impact on the educational culture of the centers. For this, the theoretical study of the question will be shown, which begins on the first chapter showing the historical evolution in Spain of inclusive education and finishes describing what is meant by inclusive education according to international standards. The second chapter explains the barriers that hinder the application of this type of education, and what the current educational policy does and should do to impregnate the idea of inclusive education in the educational culture of the centers.

Keywords

Educational policy, barriers, changes, inclusion.

1. Introducción

Actualmente se vive una etapa plagada de cambios vertiginosos en la sociedad, consecuencia de la globalización, el desarrollo de las comunicaciones, las nuevas formas de acceder a la información y al conocimiento, el desarrollo tecnológico, etc. El cambiante escenario está provocando desequilibrios de todo tipo que solicitan reacomodamientos permanentes principalmente de índole económico y social, en donde las instituciones educativas cuentan con un rol privilegiado. En este proceso muchos niños, adolescentes y jóvenes están siendo excluidos de la posibilidad de gozar del derecho a recibir una educación de calidad. Esta situación requiere investigar y generar alternativas de educación inclusiva para favorecer el acceso y la participación en la educación sobretudo a los alumnos que han quedado a merced de la letra pequeña de esta gran película. Es decir, se requiere un cambio global de los sistemas, la formación docente, la organización y estructura de las instituciones educativas y la enseñanza. Si no se toman previsiones y se gestionan políticas inclusivas en todos los niveles, esta desigualdad de acceso a los bienes económicos, sociales, culturales y educativos aumentará (Bersanelli, 2008).

Es así como la educación inclusiva se ha convertido en un "tema estrella" de interés global para las agendas políticas, ya que es concebida como la clave para desterrar a la exclusión y las desigualdades (Payà, 2010). Internacionalmente se entiende la educación inclusiva como un proceso en el cual se responde a las diversas necesidades de todos los educandos generando mayor participación en el aprendizaje y en las actividades culturales y comunitarias (Echeita y Ainscow, 2011). Existen autores como Echeita y Dominguez (2011) que van más allá proponiendo utilizar el concepto de participación, debido a que refuerza más el sentimiento dinámico de "unirse a", mientras que inclusión sugiere pasividad. Es decir, inclusión o participación deben ir más allá del acceso, ya que "implica aprender con otros y colaborar con ellos en

el transcurso de las clases y las lecciones. Supone una implicación activa con lo que se está aprendiendo y enseñando y cabría decir lo mismo con relación a la educación que se está experimentado. Pero la participación también implica ser reconocido por lo que uno es y ser aceptado por esto mismo" (Echeita y Dominguez, 2011, p. 28). En definitiva lo que pretende la educación inclusiva es que se reconozcan a los alumnos con necesidades educativas desde un enfoque de derecho y no caritativo, buscando su potenciación. Todos los alumnos son personas con diversas capacidades para desarrollarse plenamente, sobretudo si es que cuentan con las ayudas oportunas. Esto significa que son parte integrante del mundo, con posibilidades de aportar a su propio desarrollo y al de su comunidad (Crosso, 2009).

Para llegar a ello autores como Bersanelli (2008) y Toboso y otros (2012) coinciden en que es imprescindible que los encargados de diseñar y ejecutar políticas públicas lideren propuestas para transformar el sistema, la organización y la cultura escolar, el currículum, la formación y el trabajo de los profesionales de la educación, con el objetivo determinante de volverlo equitativo y erradicar la exclusión. A la par se debe pretender la inclusión educativa de manera local y situada, centrándose en lo que ocurre en las aulas y centros educativos, tratando de mejorar este contexto de lo particular a lo general. A pesar de la aparente facilidad que emerge de la teoría, su ejecución actualmente se distancia mucho de ser sencilla, debido a la cantidad de barreras existentes e incongruencias como las mismas dudas y contradicciones que giran en torno al propio concepto (Payà, 2010). De hecho España, según Toboso y otros (2012), nos encontramos en una clara etapa de estancamiento ya que las diversas campañas legislativas no han tenido el efecto esperado en la población. Es en este punto donde el presente trabajo entra en juego, puesto que pretende ahondar en los motivos por los cuales la política educativa en materia de educación inclusiva no llega a

tener el impacto esperado en la cultura educativa de los centros. Para ello, se ha realizado un estudio bibliográfico, en el cual se describen en el primer capítulo la evolución de la educación inclusiva en España y el concepto actual que prima los discursos internacionales.

En el segundo capítulo se identifican las barreras políticas, culturales y educativas que han dificultado y dificultan la educación inclusiva actualmente. Una vez aclarado ello, se conocerán cuáles son los principales desafíos de la política educativa para poder hablar del asentamiento educación inclusiva en el núcleo duro de la sociedad.

2. Justificación teórica

2.1. Educación inclusiva: fundamento y evolución

2.1.1. Evolución de la educación inclusiva

A través de la evolución histórica de la educación inclusiva en España se observa que a pesar de que las actuales referencias jurídicas internacionales prohíben la discriminación en todas sus formas, las personas con discapacidad han constituido y siguen constituyendo uno de los colectivos más discriminados. Históricamente estos han sido apartados ya sea en casa o en instituciones segregadas denominadas de "educación especial".

Ese paradigma está basado en la idea de que estas personas constituyen un lastre para la enseñanza regular porque no pueden educarse. Incluso hoy en día se pueden encontrar muchas escuelas con esta mentalidad encubierta, ya que ha calado profundamente en la sociedad. Luego de varios progresos se estableció la educación inclusiva buscando promover la convivencia con la diferencia y lo plural, impulsando la superación de estereotipos, de prejuicios y, por ende, de la discriminación (Crosso, 2009).

A continuación se podrá ver el desarrollo histórico de la educación inclusiva y dónde se encuentra actualmente.

2.1.1.1. Precedentes: la década de 1970

Según Toboso y otros (2012), antes de los mediados de los años ochenta en España la escolarización del alumnado con alguna discapacidad se asociaba a centros segregados. Esto se debe a que normativamente prevalecía un modelo ideológico discriminador que consideraba que se impartía mayor calidad educativa cuando se educaba a grupos homogéneos. Esta idea, supuestamente neutra contribuyó durante varios años con que muchas personas con discapacidad no fueran consideradas dignas de recibir educación.

Crosso (2009) menciona que el primer acercamiento a la educación inclusiva comenzó en 1948, a través de la afirmación "Todos tienen derecho a la educación" (mencionada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos), la cual debe ser gratuita y obligatoria al menos en la etapa primaria. Asimismo en 1960, en la Conferencia General de la UNESCO se prohibió "*destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza y, en especial, excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza; limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo; instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos; o colocar a una persona o grupo de personas en una situación incompatible con la dignidad humana*" (Crosso, 2009, p. 81). De esta forma se instaura la necesidad de crear sistemas educativos abiertos y no discriminatorios.

Sin embargo, a pesar de la claridad de las afirmaciones, según Toboso y otros (2012) en España se tuvo que esperar hasta 1970 para ver movimiento, gracias a la Ley 14/1970. Esta supuso una importante transformación en la escolarización del alumnado con discapacidad, ya que a pesar de la gravedad de su déficit no se le podría negar, fomentando así la creación de 'aulas de educación especial'. Pese a ello, las buenas pretensiones que tenía esta ley se vieron truncadas principalmente por el insuficiente presupuesto invertido

en educación. Se tuvo que esperar a 1975, año en el cual se creó el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE): el encargado del perfeccionamiento del sistema de Educación Especial a pesar de sus carencias económicas y estructurales.

2.1.1.2. La Constitución Española y la década de 1980

Toboso y otros (2012) afirman que los últimos años de los setenta y especialmente los ochenta fueron años clave ya que supusieron un cambio enorme en el trato a las personas con discapacidad. En primer lugar, esto se debió a los cambios surgidos en la Constitución española de 1978, la cual mencionó 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" (Toboso y otros, 2012, p. 281). Estos cuatro principios se consolidaron a través de la Ley 13/1982 de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) y el Real Decreto 2639/1982. En estos documentos se establece que el alumno se debe integrar en el sistema ordinario y recibir los apoyos pertinentes. En este caso el modelo educativo del sistema ordinario no cambia, sino que es alumno quien debe "cambiar" o "rehabilitarse" para poder integrarse plenamente a un aula regular. Aun así, el avance es claro ya que todos los alumnos pueden ser escolarizados en un centro ordinario con apoyos y adaptaciones, siempre y cuando no sea un caso extremo de inadaptación que requiera la pres centro especial (2012).

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

Esta época conlleva a un cambio sustancial a nivel internacional debido a los siguientes acontecimientos sucedidos en 1990: Convención sobre los Derechos del Niño y Conferencia Mundial de Declaración Mundial de Educación para Todos. Con respecto a la primera, en esta se reconoce principalmente que a cualquier niño que esté impedido mental

o físicamente le corresponderá disfrutar de una vida plena con dignidad. En relación a la segunda, esta conferencia celebrada en Jomtiem fue clave ya que se presentó como objetivo primordial, facilitar condiciones para que todo alumno pueda satisfacer sus necesidades básicas de su aprendizaje. Para llegar a esto, se instó a tener una visión ampliada, es decir, entender que para hablar de satisfacción de necesidades, primero es necesario universalizar el acceso a la educación y fomentar una educación con calidad y equidad. Esto exige movilizar diversos recursos financieros y humanos nacionales, y contar con el apoyo de muchos de los organismos gubernamentales responsables del desarrollo humano (Cuenca y otros, 2007; UNESCO, 2009; Balieiro, 2014; Duro y otros, 2014).

Toboso y otros (2012) mencionan que como consecuencia de estos eventos mundiales, en 1990 en España se aprueba la LOGSE en la cual se norma que el alumnado con necesidades educativas especiales debe escolarizarse en aulas ordinarias, siempre que sea posible (con evaluación psicopedagógica previa y aprobación de los equipos de orientación). Asimismo se introduce el concepto de "*necesidades educativas especiales*", por primera vez usado en el Informe Warnock (1978). En este informe se propuso la supresión y reemplazo de la categorización tradicional de la discapacidad por una que valore de forma más profunda las necesidades educativas de los alumnos y no tanto las discapacidades. El concepto de NEE se consolidaría mundialmente muchos años después, en la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales en 1994.

Según el mismo autor y UNESCO (2009), en esta Declaración de Salamanca se resalta que la importancia del concepto de Necesidades Educativas Especiales está relacionado con la idea de que cualquier alumno puede sufrir dificultades para aprender en cualquier momento de su etapa escolar. Mencionan que el concepto remite a una concepción interaccionista de las diferencias individuales, es decir,

que la interacción entre las características propias del alumnado y el entorno es influyente durante el aprendizaje. Desde esta perspectiva, el foco de atención no debe ser solo el problema del alumno, sino las características del ambiente educativo. El entorno educativo responsable del aprendizaje puede no estar cumpliendo la función de responder a las demandas, con lo cual se debe pensar más en una reforma considerable de la escuela ordinaria más que en un cambio de los alumnos. Se dice alumnos en general y no alumnos discapacitados ya que en este concepto se incluye a todos los alumnos que durante algún periodo de su vida escolar se enfrentan a barreras que dificulten su aprendizaje.

Por otro lado, la Declaración de Salamanca, además de fortalecer la transformación ya iniciada con la LOGSE en materia de atención a los alumnos con NEE, forjó un vasto desarrollo legislativo hacia la mejora en dicha atención. En primer lugar esto tiene mucho que ver con que en la declaración se menciona que son las escuelas las que deben responder a las necesidades de sus estudiantes, mas no al revés. En relación a ello, se resalta que la discapacidad no es una característica plenamente individual, sino que un entorno hostil tiene mucho que ver. En segundo lugar, se subraya que el enfoque de inclusión no debe solo aplicarse a personas con discapacidad, sino que pretende que todos los alumnos lo aprendan ya que *"promueve valores y posturas de no discriminación, de convivencia en la diversidad, de respeto tanto a la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos"* (Crosso, 2009, p. 82).

Por último, se añade que la educación inclusiva requiere más que una simple integración de los niños con discapacidad. Es la escuela la que debe adaptarse y realizar los cambios necesarios para poder responder a las necesidades particulares de los alumnos. Para ello también es esencial que se amplíen los servicios y programas de apoyo en clases regulares (Crosso, 2009; Toboso y otros, 2012; Duro y otros, 2014).

2.1.1.4. El cambio de siglo

Según Toboso y otros (2012) este nuevo siglo también es fundamental para la educación inclusiva pues en España se aprueban normas estratégicas para la regulación del sistema educativo. Se empezó en 2002 con la LOCE, la cual mostró sustancial retroceso con relación a todo lo avanzado previamente. Sin embargo no llegó a aplicarse porque en 2006 llegó la LOE, la cual destacó por facilitar la expansión de la educación inclusiva en la cultura educativa. Esto se logró gracias a la flexibilidad del sistema en general (ámbitos pedagógico, organizativo, etc.) y a la gran autonomía que se proporcionó a los centros a la hora de adaptar la normativa a las particularidades del entorno y los estudiantes.

Crosso (2009) menciona que ese mismo año se aprobó en la Asamblea General de las Naciones Unidas, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Esta fue clave principalmente porque estableció como requisito obligatorio la adaptación a través de *"ajustes razonables"*, entendidos como *"modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida (...) para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales"* (Crosso, 2009, p. 83). Este cambio fue cardinal ya que permitía a los alumnos con discapacidad disfrutar del derecho a la educación en el sistema regular de enseñanza, el cual debería ofrecer respuestas a sus necesidades y especificidades.

Según Lopez (2014) la LOMCE, puesta en práctica en el año 2014, no supone un cambio sustancial con respecto a la anterior ley. Principalmente se guía por los cambios establecidos en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Entre los aspectos destacables se encuentra que la ley propone articular los mecanismos oportunos para la *"permeabilidad y*

retorno entre las diferentes trayectorias y vías”, con el fin de que todo alumno busque y desarrolle su propio talento. Este concepto de permeabilidad es nuevo en esta ley y hace referencia a que las decisiones tomadas con respecto a un alumno no sean irreversibles, sino que faciliten que el alumno pueda transitar horizontal y verticalmente a lo largo de su etapa formativa entre diferentes ámbitos en consonancia con su vocación, esfuerzo y expectativas de vida. Asimismo, otro aspecto innovador en esta ley es el énfasis en la mejora de la calidad educativa, la cual es considerada clave para conseguir la igualdad de oportunidades, lo cual exige que el sistema educativo sea integrador, inclusivo y exigente.

Para finalizar, se puede ver que España ha llegado a un punto en el cual se está impulsando el cambio de entendimiento de la educación inclusiva, pretendiendo dejar atrás el paradigma centrado en el déficit y en la necesidad de que el alumno se adapte a la escuela. Se han visto varios progresos que permiten creer en el paradigma centrado en el potencial de los alumnos, donde es la escuela quien debe adaptarse a ellos y enseñarles con calidad acorde a sus necesidades (Crosso, 2009). Sin embargo, según Luque (2009) y la Comisión de Expertos de Educación Especial (2004) el país todavía vive una etapa de transición desde la educación segregada hacia una de diversidad. A pesar de que exista el convencimiento generalizado de que el modelo centrado en el déficit debe reemplazarse por un enfoque inclusivo, todavía existe mucho trabajo por delante para que esto se haga realidad; lo cual se profundizará más adelante en el apartado de barreras.

2.1.2. ¿Qué abarca la educación inclusiva hoy?

Como se ha podido ver, España está actualmente apoyando los principios e ideas contemporáneas de la educación inclusiva. Sin embargo, según Echeita y Ainscow (2011) y Escudero y Martínez (2011) aún existen normas y procedimientos de escolarización del

alumnado con NEE que están facilitando la discriminación. Principalmente estos autores consideran que los conflictos surgen cuando el término de inclusión educativa se asocia íntegramente al de necesidades educativas especiales, dejando de lado a los alumnos que viven otras situaciones de desigualdad (por género o procedencia étnica por ejemplo).

Es decir, que a pesar de lo inclusivo que puede aparentar ser el concepto de “inclusión” en las leyes educativas, existen muchos afectados que son dejados de lado. Esto tiene que ver con que en el campo de la educación inclusiva aún existen muchas incertidumbres, disputas y contradicciones aunque parezca existir un consenso acerca de cómo debe ser. Esto se debe a que la mayoría de veces la noción de educación inclusiva es genérica y presenta ausencia de estrategias contextuales de implementación. Por ello, en primer lugar es fundamental partir de la misma base epistemológica, la cual se va a desarrollar a continuación.

2.1.2.1. Alcance de la educación inclusiva / concepto de educación inclusiva

Ya se ha podido ver en el apartado anterior que la educación inclusiva remonta sus orígenes a la educación especial. Esta visión segregadora ha sido superada gracias a una visión holística de la educación, la cual integra aspectos sociológicos, psicológicos, antropológicos, culturales, clínicos, políticos, éticos, ideológicos, metodológicos y demás (Escudero y Martínez, 2011). Por ello Echeita y Navarro (2014) mencionan que va más allá de ser un proceso sencillo, ya que implica una transformación profunda de los sistemas educativos que pretende promover y asegurar la defensa de la dignidad e igualdad de todos los alumnos, lo cual exige reconocer y respetar su diversidad. Esto va a *“permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciben no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje”* (Echeita y Navarro, 2014, p.28).

Para entender el origen de la educación inclusiva es importante empezar por entender qué son las necesidades. Se definen como las condiciones que permiten que el ser humano pueda desarrollarse satisfactoriamente (alimentación, atención sanitaria, educación, libertad, etc.). Estas son de carácter general y universal, y de no alcanzarse, se puede truncar la integración de la persona al contexto y grupo social. Las necesidades básicas son la salud física y la autonomía, las cuales deben ser satisfechas para permitir que cada persona alcance cualquier objetivo que crea valioso. Por un lado, dentro de la salud física se encuentra la esperanza de una vida prolongada con el menor grado de discapacidad posible. Por otro lado, la autonomía conlleva a minimizar las limitaciones sociales para la participación de la persona en actividades sociales significativas (Luque, 2009).

Independientemente de que todos los seres humanos coincidan en estas necesidades, ello no evita que existan grupos de personas con problemas específicos que demanden atención específica para cubrir las necesidades. Estas necesidades no son simplemente personales, sino que interactúan y dependen del entorno (limitaciones en el acceso a recursos y servicios, dificultades de aceptación, comprensión y apoyo de la comunidad, etc.). Para evitar el riesgo de exclusión, requieren contar con:

“a) satisfactores específicos que eviten situaciones o circunstancias de desarrollo de discapacidad o limitación, b) herramientas, recursos o servicios que superen o compensen las discapacidades existentes, y c) satisfactores susceptibles de generar y desarrollar habilidades para que se alcancen niveles óptimos de salud y autonomía” (Luque, 2009, p. 205).

Este autor reafirma que la educación de estas personas es el mejor medio para compensar sus necesidades, ya que permite que logren niveles de autonomía y desarrollo personal, así como la comprensión y participación activa en la

sociedad y la cultura. Esta compensación de las necesidades es una responsabilidad social ya que es un deber social velar por el desarrollo de físico y de autonomía de forma equitativa, donde la persona con necesidades no tiene ninguna culpa. Por ello, la educación inclusiva se convierte en un asunto de derechos, donde se deben aceptar y respetar las diferencias, tratando de ayudar a todo el que lo requiera a que supere sus limitaciones (Luque, 2009 y Juárez, Comboni y Garnique, 2010).

Como se ha dicho en el apartado anterior, fue Mary Warnock quién planteó en 1978 esta idea, resaltando que existen personas con necesidades educativas especiales que requieren ser incluidas en el ámbito escolar para poder satisfacer estas necesidades gracias a adaptaciones. Fue la primera que introdujo el término Necesidades Educativas Especiales (NEE), tan extendido actualmente, en una época donde se consideraba a las personas con discapacidad como “ineducables”. Esta definición hacía referencia a las dificultades de aprendizaje que podía mostrar cualquier alumno a lo largo de su etapa escolar. Da a entender que todo alumno puede requerir en algún momento (independientemente de que tenga o no alguna discapacidad) ayudas que habitualmente no están contempladas en el curriculum escolar para hacer posible el aprendizaje (Duro y otros, 2014; Mora y Castilla, 2014).

Se cambia así el enfoque de la situación, ya que anteriormente el problema lo poseía el propio sujeto, pero con esta innovadora concepción (para ese tiempo), las dificultades son consecuencias externas. De esta forma, hablar de un sujeto con necesidades educativas especiales (NEE) implica referirse cualquier persona que presenta alguna dificultad de aprendizaje a lo largo de su escolaridad, la cual demanda atención específica y más recursos educativos que los necesitados por los compañeros de su edad. Este concepto es más complejo y relativo, ya que abarca todo tipo situaciones personales, que pueden ir desde las más ordinarias a las más específicas, e incluyen

tanto la ayuda temporal como las medidas y servicios más permanentes (Duro y otros, 2014). De esta forma, Cuenca y otros expresan la diferencia entre los grandes tres tipos de necesidades (2007, p. 10):

i. Necesidades educativas individuales:

Son propias de cada persona, niño, niña o adolescente. Responden al concepto de diversidad. Requieren de atención pedagógica especializada, ya que cada estudiante tiene motivaciones, experiencias, ritmos y capacidades diferentes.

ii. Necesidades educativas especiales:

Son necesidades específicas de algunas personas, niños, niñas o adolescentes. Requieren atención y apoyo especializado, distinto del requerido habitualmente por la mayoría de alumnos. No están referidas necesariamente a una condición de discapacidad. Cualquier niña o niño puede, ya sea en forma temporal o permanente, experimentar dificultades en su aprendizaje y que, independientemente del origen de las mismas, el sistema educativo debe proveerle las ayudas, recursos y apoyos especiales para facilitar su proceso educativo.

iii. Necesidades educativas comunes:

Son las que tenemos todas las personas, niños, niñas, adolescentes, las compartimos sin distinción. Relacionarnos con los demás, desarrollar nuestra identidad y autoestima, nuestro pensamiento lógico.

Luego de este preámbulo, se puede llegar a entender más fácilmente el concepto de educación inclusiva, definido por Cuenca y otros (2007), UNESCO (2009), Duro y otros (2014), Juárez, Comboni y Garnique (2010), y Echeita y Ainscow (2011) como un proceso donde se tienen en cuenta de manera equitativa las diversas necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos de cualquier condición social, física, religiosa, política o étnica a la hora de enseñar; adaptándose a ellas y fomentando la participación en el aprendizaje, actividades culturales y comunitarias, con el fin de

acabar con la exclusión tanto dentro de la institución educativa como fuera, y por ende, fomentar la participación. Lo que pretende este enfoque es preparar a los alumnos para que sean ciudadanos integrales en derechos y deberes, y cuenten con oportunidades equivalentes en su vida diaria. Para ello, es imprescindible que su educación se base en los siguientes derechos mencionados por la UNESCO en el 2005: a) educación obligatoria y gratuita, b) educación de calidad, c) igualdad y no discriminación.

Como se observa, en la educación inclusiva la persona es considerada como el centro de la acción pedagógica, la cual debe responder a las características de cada alumno. De cierta manera se trata de una educación personalizada. Lo más importante es la apertura de los colegios regulares para acoger en sus filas a todos los alumnos, pero es importante aclarar que accesibilidad no es sinónimo de inclusión, y que la inclusión no es un mero problema administrativo, sino de actitud que incluye a todos los actores del proceso educativo (Juárez, Comboni y Garnique, 2010). Por eso, la inclusión más que un simple cambio metodológico, exige principalmente un cambio cultural, una cultura inclusiva. Lasso (2015) define esta cultura inclusiva como un espacio acogedor, seguro, colaborativo y estimulante en donde cada individuo es valorado y pueda potenciarse. Esto implica que tanto el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias desarrollen valores inclusivos.

Esta cultura inclusiva invita a romper las barreras del silencio, del miedo a lo desconocido; a reflexionar sobre nuestra práctica docente y sobre la puesta en marcha de un currículo oculto (aquellos aprendizajes que son incorporados por los estudiantes aunque no figuren en el currículo oficial pero que están allí para vivenciarlo); a acompañar ese currículo con nuevas formas de guiar el aprendizaje, como por ejemplo el aula invertida (en la que con ayuda de la tecnología podemos incentivar el trabajo colaborativo); a incluir otras maneras de evaluar como las rúbricas

o escalas; o a llegar a la persona para transformarla y liberarla. (Lasso, 2015, p. 25)

En definitiva, el cambio cultural requiere cambios y modificaciones en todo el colegio (contenidos, enfoques, estructuras y estrategias), los cuales deben sustentarse en una visión amplia y conjunta. (UNESCO, 2009) El énfasis se sitúa en la capacidad del centro educativo para ofrecer una respuesta educativa adecuada a las necesidades del alumnado, las cuales deben ser percibidas como necesidades de la institución que deben ser consideradas. Esto exige en primera instancia realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela y en su entorno (Duro y otros, 2014).

Finalmente, se puede ver que existen cuatro elementos resaltantes que configuran el concepto de educación inclusiva. El primero es que la inclusión es un proceso, ya que implica una búsqueda permanente por mejorar las respuestas a la diversidad del alumnado. En este caso el tiempo es un factor clave ya que no se pueden realizar cambios de un día para otro, sino que requiere planificación y paciencia. El segundo, es que la inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. La presencia tiene que ver con el lugar donde se están escolarizados, y el nivel de fiabilidad y puntualidad con la que asisten a las clases. La participación tiene que ver con la calidad de experiencias, y en qué medida son realmente escuchados de forma activa, y valorados personal y socialmente.

En tercer lugar, la inclusión requiere la identificación y la eliminación de barreras. Aquí las barreras son entendidas como obstáculos que impiden el ejercicio efectivo de los derechos de educación inclusiva (creencias y actitudes que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares). En cuarto lugar, la inclusión se debe preocupar más en aquellos grupos de alumnos que podrían

estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar. Finalmente, es relevante añadir que no existe política o práctica educativa que en la actualidad en el sistema educativo regular pueda conseguir la participación completa, la presencia y el rendimiento óptimo de todo el alumnado (incluyendo a los más vulnerables), lo cual exige estar en constante búsqueda de la llave que acerque a la mayor inclusión (Echeita y Ainscow, 2011).

2.1.2.2. Vectores que configuran la educación inclusiva

Ya se ha visto a grandes rasgos el origen de la educación inclusiva y la definición que permanece vigente en el entorno académico. A continuación, se profundizará en los aspectos que sostienen la base de la educación inclusiva, los cuales son los siguientes:

A. Ideología y ética. Según Escudero y Martínez (2011) el "el reconocimiento y la valoración de la educación como un derecho esencial que ha de garantizarse a todas las personas, sin ningún género de discriminación o exclusión, es un valor y un principio fundamental, abiertamente ideológico, no fáctico (...) De esta forma se entiende que la educación inclusiva pertenece al universo de la ética, la justicia social, la democracia profunda y la equidad, que es lo contrario a la lógica de los méritos, la rentabilidad y la eficiencia" (Escudero y Martínez, 2011, p. 88). Es decir, es una utopía realista que, a pesar de su complejidad, dificultad y lejanía, es la única educación moralmente defendible; con lo cual se debe luchar por que calen en las políticas, culturas y prácticas de forma seria y no con un enfoque caritativo (Echeita y Navarro, 2014). De hecho Echeita y Domínguez (2011) y Echeita y Navarro (2014) califican a la educación inclusiva como un proceso sistémico donde se aspira llevar los valores a la acción, como los siguientes: igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad y sostenibilidad. Este vector es distintivo ya que sin estos principios éticos y valores es difícil encontrar la

motivación, el impulso y la capacidad de sobrellevar los esfuerzos necesarios para alcanzar los cambios educativos esperados. Cuando se ven frustrados los esfuerzos al no palpar cambios sustantivos, la acción con principios es siempre la propia recompensa, lo cual mantiene viva la iniciativa de actuar de forma distinta (Booth, 2006)

Con respecto a este asunto, Echeita y Dominguez (2011), y Escudero y Martinez (2011) destacan que la inclusión no pone tanto énfasis en el valor de la justicia, sino en el antivalor de la injusticia, ya que "la eliminación de la injusticia se manifiesta como principio de la justicia. Es contra la injusticia y no en nombre de la sociedad ideal justa que se pueden dar los pasos necesarios para una mayor equidad en el mundo" (Echeita y Dominguez, 2011, p. 27). Obviamente es la justicia el sustento de la inclusión, pero para poder llegar a ella es imprescindible pasar por analizar las numerosas experiencias de injusticia y discriminación educativa que viven muchos alumnos.

B. Sujetos de la educación inclusiva y los aprendizajes pertinentes. Escudero y Martinez (2011) mencionan que es clave reconocer de forma específica a las personas involucradas en el concepto tanto en la teoría como en la práctica, ya que, como se ha respaldado antes, se suele asociar solamente con las personas con discapacidad. Sin embargo, la inclusión acoge a todas las personas, pues todas se amparan bajo los derechos universales. Obviamente su foco especial de atención son aquellas personas y grupos que históricamente, y todavía actualmente, no pueden disfrutar del derecho a la educación en su plenitud. Dentro de este grupo BRISTOL CITY COUNCIL (2003) destaca la siguiente relación: pobres, aislados, minorías étnicas y/o religiosas, ambulantes, con necesidades educativas especiales, bajo protección social, talentosos, de familias en situación de desventaja económica, social y cultural, con riesgos de desafección a la escuela, enfermos y con mayores dificultades escolares. La inclusión en este tipo de

alumnado exige objetivos singulares, trayectorias personalizadas, y realizar proyectos más allá de la escolarización formal.

C. La política y la economía de la inclusión.

Escudero y Martinez (2011) mencionan que muchas de las dificultades que tiene la educación inclusiva se relacionan con cuestiones políticas y económicas, debido a que son muchos poderes económicos, sociales y culturales los que mantienen sistemas de desigualdades, marginación y exclusión; a través de la influencia que ejercen sobre estructuras educativas (agrupamientos de alumnos, impulso de programas, omisiones e indiferencias), y el poco compromiso en la lucha contra el fracaso y la exclusión escolar.

Es clave que los principios ideológicos antes mencionados se hagan realidad a través de las finanzas y recursos. Es decir, que se distribuyan de forma justa y equitativa los recursos, fortaleciendo principalmente a la escuela pública. Esto implica luchar contra la mercantilización de la educación instaurada de forma abierta o encubierta. Esta pretende (bajo promesas de eficacia, eficiencia y elevación de los estándares), convertir la educación en un proceso de selección discriminatoria donde solo algunos son los privilegiados competentes para conseguirla de calidad. A pesar de que es una realidad latente, sería reduccionista acusar a las fuerzas sociales y económicas como únicas responsables, ya que la responsabilidad también se comparte en el interior de los sistemas escolares, en los centros y las aulas (Ball y Youdel, 2007).

D. Gobierno y administración de la educación.

Escudero y Martinez (2011) mencionan que este vector es también importante ya que se encarga de interpretar y comprobar las lógicas de las políticas educativas, llevando a cabo las reformas correspondientes. Como se acaba de mencionar, actualmente existe una ideología neoliberal que ha calado en todas las instancias públicas con la eficiencia y autonomía como ideas fuerza. El problema se encuentra en que

la autonomía no es la solución cuando no se rige bajo valores y principios que respondan a los derechos comunes. Tampoco es viable si es que no hay recursos, capacidades, compromisos, vigilancia de las infracciones y aplicación de las medidas oportunas para que la administración pública impulse proyectos y condiciones inclusivas con liderazgo y prioridades claras. Una vez cubiertos estos aspectos, se podrá pensar en promover la autonomía, responsabilidad y liderazgo de los centros y su personal. De esta forma se comprueba que la educación inclusiva no supone solamente aceptar el derecho de personas con procedencias, bases y capacidades distintas a insertarse y permanecer en el sistema educativo, sino que requiere una reestructuración sistémica y una responsabilidad y liderazgo por parte de la administración pública.

Por otro lado, UNESCO (2009) añade que la Administración también es responsable de lo que se hace con la inversión, y no debe simplemente delegárselo a los centros, los cuales en muchos casos no cuentan con la autonomía suficiente para poder gestionar esta responsabilidad. El autor menciona que la educación inclusiva sería menos costosa si es que hubiera mayor eficacia, es decir, existiese una rendición de cuentas eficiente para poder alcanzar una mejor relación costo-beneficio entre aportes y resultados. Esto no significa reducir la inversión, sino redirigir muchos gastos hacia otros que a largo plazo generarán mayor ahorro al sistema y obviamente están acorde a los principios de la educación inclusiva. Es un hecho que el sistema actual a largo plazo no es rentable, ya que las personas con pocas competencias para participar y contribuir en la sociedad y la economía, luego causarán costos cuantiosos a los sistemas de seguridad social, protección de la infancia, complemento de medios económicos y salud. Por ello, no solo se están dando más oportunidades de desarrollo a mucha más gente, sino a que a largo plazo el gobierno no tendrá que derrochar dinero si es que hoy invierten en cuestiones como formación docente

por ejemplo, la cual puede crear culturas, capacidades y actitudes. (UNESCO, 2009; Escudero y Martínez, 2011)

E. Currículo, enseñanza-aprendizaje y profesionales de la educación. Escudero y Martínez (2011) y Payà (2010) mencionan que los vectores expuestos giran en torno a un asunto fundamental: el currículo. Este debe proponer unos aprendizajes esenciales para el desarrollo futuro de los alumnos, los cuales deben ser trabajados bajo valores y principios incluyentes y deben ser asumidos previamente por todos los profesores y profesionales encargados. Además, debe caracterizarse por mostrar flexibilidad y adaptabilidad frente a las necesidades cognitivas, afectivas y sociales. Por último, debe tener en cuenta las voces de los estudiantes y su capacidad de decidir y responsabilizarse por su propio aprendizaje.

F. Comunidad escolar y alianzas sociales. Escudero y Martínez (2011) resaltan que para la expansión y fortalecimiento de la educación inclusiva se debe hablar de cooperación. Es decir, se requieren redes sociales, tejidos de apoyo y asociaciones de la mayor cantidad de agentes involucrados para poder hacer realidad esta idea. Ello facilitará analizar y comprender las exclusiones del entorno, y poder diseñar proyectos conjuntos para reducir en lo mayor posible su extensión y profundidad. Lo que se pretende es no solo sumar elementos yuxtapuestos, sino realizar una renovación organizativa, curricular y pedagógica; en consecuencia, una transformación de las regularidades culturales y prácticas predominantes.

A modo de cierre se puede decir que la educación inclusiva en España ha tenido un largo recorrido, pero tiene aún otro largo camino por recorrer para llegar a desarrollarse de forma íntegra en todas las escuelas. Sin embargo, para extenderse a todos los rincones, su consecución depende enormemente de la voluntad y la capacidad de los gobiernos de fomentar cambios en la política educativa, en el sistema educativo, en el funcionamiento de las escuelas y en las actitudes y prácticas

de los actores de la educación, tema que se desarrollará a continuación. Ello contribuirá con establecer la educación inclusiva como un elemento constitutivo del aprendizaje (UNESCO, 2009; Echeita y Domínguez, 2011).

2.2. Políticas sobre educación inclusiva

Como se ha mencionado en el primer capítulo, para empezar a hablar de educación inclusiva primero se deben establecer acuerdos entre todos los involucrados acerca de la una concepción común de educación inclusiva, junto con las acciones específicas que se deberán realizar para ponerla en práctica. Una vez pasada esta etapa, se deben analizar las situaciones locales y las barreras existentes para poder diseñar programas desde enfoques multisectoriales que busquen la mejora de todo sistema. Estos obstáculos solo podrán ser superados mediante la colaboración activa entre los encargados de la formulación de políticas, los profesionales de la educación y otros implicados directos (miembros de la comunidad local y nacional). Todo ello debe estar comprendido en la política educativa, la cual determina las reglas del juego en el sistema educativo y los colegios (UNESCO, 2009).

Si es que existe voluntad política para conseguir recursos y se promueve la formación oportuna, es posible llevar adelante un proyecto de esta magnitud (Juárez, Comboni y Garnique, 2010).

2.2.1. Barreras que dificultan la educación inclusiva

Ya se ha visto que inevitablemente el concepto inclusión está ligado al de exclusión, entendido como un proceso estructural y no circunstancial por el cual a determinado grupo social se le dificulta la posibilidad de participar en las estructuras sociales, políticas, económicas, laborales y educativas. Para poder llegar a un cambio real, no basta cambiar a las personas, sino que se requiere un cambio del sistema, un verdadero cambio cultural. Para promover

un cambio de este tipo primero se debe saber con qué “ayudas” se cuenta, es decir, qué elementos del contexto educativo contribuyen a que el alumnado esté incluido social y educativamente en las aulas. En segundo lugar, es importante conocer las “barreras” que obstaculizan el aprendizaje, la participación y la convivencia en un entorno de equidad; las cuales son fundamentalmente culturales y se concretan en aspectos legales o normativos, arquitectónicos, de acceso a bienes culturales por falta de apoyos. (Comisión de Expertos de Educación Especial, 2004; López, 2011; Duro y otros, 2014,)

Es decir, la secuencia consiste primero en definir qué es y cómo fomentar la educación inclusiva, y luego reconocer lo que impide que la educación inclusiva llegue a todos los rincones del país. Este asunto es clave, ya que es un condicionante relevante para el diseño de políticas educativas, las cuales deben prever cualquier tipo de discriminación e intentar romper las barreras con los recursos disponibles (Juárez, Comboni y Garnique, 2010; Duro y otros, 2014). Existen diversas formas de organizar las barreras existentes, donde para el trabajo se ha preferido agruparlas utilizando las categorías propuestas por López (2011): *barreras políticas* (leyes y normativas contradictorias), *barreras culturales* (permanente actitud de clasificar y establecer normas discriminatoria entre el alumnado) y *barreras didácticas* (procesos de enseñanza-aprendizaje).

2.2.1.1. Barreras Políticas

Según López (2011) una de las barreras que está obstaculizando la construcción de un proyecto sólido de escuela inclusiva son las contradicciones que existen en las leyes respecto a la educación de las personas y culturas diferentes. Específicamente se puede comprobar la coexistencia entre leyes que hablan de Una Educación Para Todos y a su vez conciben la existencia de Colegios de Educación Especial. Además, también se habla de un currículum diverso y para todos, pero a la vez se

habla de adaptaciones curriculares. Asimismo existen leyes que fomentan el trabajo cooperativo entre el profesorado y otras que facilitan profesores de apoyo que saquen a los niños del aula ordinaria. De esta forma las escuelas sufren contradicciones que no permiten ir hacia una misma dirección. Por ello, es fundamental que la administración educativa analice sus discursos y busque coherencia con las leyes internacionales, nacionales y autonómicas.

Toboso y otros (2012) añaden que otra barrera está relacionada con la permanencia y progresión entre las diferentes modalidades y etapas educativas. Existen datos preocupantes (2010) que muestran que solo 65% del alumnado con necesidades educativas especiales que comienza la EP continúa hacia la ESO, y luego solo un 3% llega al Bachillerato, porcentaje que se reduce al pasar a la universidad. De esta forma, se observa que la política educativa actual no está garantizando la escolarización continuada, lo cual es derecho de todo alumno. Esta situación pone en evidencia que no existen acciones eficaces frente a este acontecimiento, sin considerar que al final es económicamente más rentable invertir en educación para que los ciudadanos sean independientes que invertir luego en tener que hacerse cargo de ellos. Sin embargo, es la ética lo que debería ser la motivación de esta preocupación.

Otra barrera está relacionada con los recursos. En primer lugar se debe entender el hecho de integrar físicamente a un alumno en una clase regular no garantiza una educación inclusiva. Ese acceso debe facilitar el aprendizaje en igualdad de oportunidades, lo que significa que se deben ofrecer recursos y adaptaciones individualizadas. De forma concreta, se necesita de la contratación de profesorado de apoyo y orientadores en estos centros ordinarios. Principalmente está sucediendo que Administración no dota a los centros de estos recursos para atender a las necesidades específicas o incluso los reduce. Este problema no es tanto por la

inexistencia, sino porque estos recursos especializados en muchos casos no se utilizan por desconocimiento, falta de información o inflexibilidad burocrática (Toboso y otros, 2012). Sin embargo, el mayor problema es que la Administración prioriza otros gastos con respecto a estos (Echeita, 2004).

Echeita (2004) agrega que otra barrera es la falta de información y formación sobre las NEE del alumnado al que han de escolarizar. Es decir, no basta con facilitar el acceso, sino que es importante que el profesorado sea capaz de atender esas NEE. Por ello, es imprescindible que reciba formación permanente acerca de las características del alumnado que se matriculará, de estrategias que facilitan la integración, etc. A pesar de que la ley obliga a las Administraciones a promover esta formación del profesorado, el porcentaje de docentes que no se sienten preparados para enseñar a este tipo de alumnos es bastante alto, sobretodo en secundaria. Esto demanda mayor seriedad política frente a la necesidad de desarrollar programas de formación, actualización y perfeccionamiento para todos los profesionales de la educación, que introduzcan los últimos avances teóricos, prácticos, metodológicos, etc., en materia de educación inclusiva. Echeita y Dominguez (2011) aclaran tajantemente que mientras *"el profesorado y los centros no estén en disposición y con recursos para personalizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, ajustados a las necesidades educativas de la diversidad de alumnado, la inclusión educativa seguirá siendo un deseo apenas realizable"* (p. 30).

Por último, Juárez, Comboni y Garnique (2010), Echeita y Dominguez (2011), Escudero y Martinez (2011), y Toboso y otros (2012) coinciden en que otra actual barrera está relacionada con la libre elección de centros. Este problema no tiene tanto que ver con la libertad de las familias para escoger un centro, sino con la irresponsabilidad de centros escolares (sostenidos por fondos públicos) de no ser copartícipes de la educación para todos a pesar de los retos que conjeturen. Estos

autores avalan a través de estadísticas que existe un desequilibrio en las tasas de alumnado con NEE atendido en centros públicos y privados, donde se observa que los centros públicos acogen a casi dos terceras partes de la población de alumnos con NEE. Esto muestra en muchos casos la falta de compromiso de los centros privados en este proceso de inclusión, aprovechándose de la oportunidad de "seleccionar" al tipo de alumnos que acceden a su colegio. Frente a ello, Escudero y Martínez (2011) insta a que *"los centros escolares y la profesión docente resistan la tentación de echar tantos balones fuera; recreando, por el contrario, sus márgenes de actuación, de responsabilidad y de rendición pública y democrática de cuentas, reivindicando respaldos sociales y ofrecer confianza y garantías a la ciudadanía"* (p. 101).

2.2.1.2. Barreras Culturales

En el mundo de la educación existe un constante interés por clasificar a los alumnos en "normal" y "especial", lo cual lo único que aporta es mayor segregación y discriminación. Obviamente cuando este evento sucede de forma abierta genera normalmente rechazo, pero muchas personas que lo rechazan públicamente luego aceptan otras formas encubiertas de segregación. Un ejemplo son la mayoría de evaluaciones diagnósticas, las cuales son aceptadas públicamente como positivas pero se observa que más que promover la mejora de la calidad educativa, terminan etiquetando alumnos, subrayando aquellas dificultades que tienen más que analizarlas para superarlas. Por ello, es recomendable ser cuidadoso a la hora de decidir qué información se recopila y qué se hace con ella, pretendiendo siempre medir de forma compleja la situación del alumno y no generalizar con diagnósticos simplistas. Es decir, más que una vara de medir, la evaluación debe ser una puerta abierta a la búsqueda y al descubrimiento.

De esta forma la información encontrada no solo permitirá saber cómo se encuentra el alumno en ese momento, sino además cómo será en el futuro con la ayuda

pertinente (Lopez, 2011; Echeita y Ainscow, 2011).

En relación a lo mencionado, Echeita y Dominguez (2011) y Toboso y otros (2012) añaden que estas concepciones segregadoras tan generalizadas acerca de la educación no aparecen de forma espontánea o aleatoria, sino que son la consecuencia de *"procesos repetidos de aprendizaje implícito en determinados contextos de práctica y que, por esa misma razón, no se cambian con el discurso, con la palabra, sino por la transformación de esos mismos contextos y por la necesidad que entonces se genera de reconstruir en ellos concepciones alternativas a las necesidades derivadas, por ejemplo y en el caso que nos ocupa, de una apuesta clara y firme por políticas de educación inclusiva"* (Echeita y Dominguez, 2011, p. 31).

De esta forma se evidencia que las barreras más determinantes a la hora de pensar en una escuela para todos se encuentran intrínsecas en creencias profundas y en torno a los valores que se han ido construyendo en relación a las diferencias humanas (Hevia, Coord., 2005; Echeita, 2004). Y es que *"puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz"* (Echeita, 2004, p. 39).

Según Hevia Coord., (2005) el problema se encuentra en que muchos diseñadores de políticas educativas, responsables de la implementación, directores de escuelas y docentes basan sus acciones en estos supuestos y toman decisiones discriminatorias que afectan a todo el alumnado. Ello alimenta el círculo vicioso ya que las interacciones al interior de las escuelas llevan cargas discriminatorias, es decir, los alumnos son educados hacia la segregación desde un enfoque oculto. Las prácticas discriminatorias son justificadas por estos supuestos implícitos de la cultura que nunca se cuestionan. Es allí donde la reflexión cumple un rol fundamental, ya que es la única capaz de desenmascarar la estructura de la discriminación y romper el círculo vicioso.

2.2.1.3. Barreras Didácticas

Echeita (2004) menciona que muchas de las barreras existentes en los centros educativos tienen que ver con la configuración organizativa. Es decir, es fundamental cuestionarse cada acción realizada dentro de la escuela, ya que la mayoría son estables a lo largo de tiempo y suponen un obstáculo para la educación inclusiva difícil de visibilizar.

Una primera barrera específica para Lopez (2011) es la competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario. Este autor menciona que el aula debe convertirse en una unidad de apoyo de unos a otros, de tal forma que los alumnos sean capaces de intercambiar sus experiencias y puntos de vista, a través de actividades que fomenten la colaboración y solidaridad.

Una segunda barrera para el mismo autor y Mora y Castilla (2014) es la poca variación y diversificación de los planteamientos curriculares y libros de texto, los cuales no se basan por lo general en un aprendizaje para resolver situaciones problemáticas. Tanto el currículum como los libros en muchos casos se guían por el sistema tradicional basado en ofrecer información y reglas para aprender dicha información. En la práctica inclusiva es necesario promover un currículum que tenga en consideración las diferencias del alumnado y erradique las desigualdades, ofreciendo prácticas educativas simultáneas y divergentes. Lopez (2011) resalta que el método de proyectos es el más indicado, ya que se crean comunidades democráticas de aprendizaje donde todos tienen la posibilidad de aprender a su propio ritmo resolviendo problemas que exigen mayor complejidad de pensamiento.

En tercer lugar, Lopez (2011) y Echeita (2004) coinciden en que actualmente la organización espacio-temporal en los centros es muy restrictiva, lo cual debería ser objeto de cambio. Por un lado Lopez (2011) menciona que una escuela inclusiva requiere contextualizarse a la actividad que realiza, es decir, debe ser

una escuela que trabaja por proyectos y adapta su estructura a las características del alumnado. Estos proyectos de investigación exigen una transformación del aula, tanto a la hora de agrupar a los alumnos (de forma heterogénea), como con el tiempo y el espacio; priorizando la organización cooperativa de acuerdo a la diversidad de aprendizajes del alumnado. Por otro lado, Echeita (2004) menciona que otra barrera está relacionada con el tiempo de los docentes para pensar y planificar, el cual por lo general no es tema de prioridad para los centros. Sobre todo no se tiene en cuenta la importancia del trabajo colaborativo entre docentes, la posibilidad de reflexionar acerca de dificultades en clase, de observar las prácticas de otro compañero, apoyándose y aprendiendo mutuamente de sus experiencias. Esto es un cambio fundamental que aumentaría la eficacia y disminuiría el individualismo.

En cuarto lugar, otra barrera es la poca profesionalización docente. Esto tiene que ver con que actualmente el docente es más un técnico-racional que un investigador que busca comprender la diversidad. A lo que se aspira es a que el docente pase de ser un técnico que solo piensa en las deficiencias del alumno, a que piense más en las capacidades y posibilidades del entorno. Ello implica pasar de la idea de que el fracaso escolar se debe solo a las características de determinado alumnado y de sus familias, a la idea de que es necesario analizar los obstáculos que están imposibilitando su participación y aprendizaje en la escuela. Esta poca profesionalización docente tiene su origen en la resistencia al cambio de los procedimientos de enseñanza, la cual se reduce a medida que el cambio abarca a más personal del centro, en donde el rol del director es fundamental (Lopez, 2011).

La quinta barrera son las escuelas antidemocráticas que no fomentan la participación de las familias. Lopez (2011) entiende que la única forma de concebir una escuela inclusiva implica es necesario tener una ciudadanía responsable, es decir, compartir tareas

entre las familias, profesorado y demás agentes educativos. Según Mora y Castilla (2014) son principalmente el profesorado y las familias los pilares básicos que requieren tener un gran compromiso y sobretodo una preparación y formación pertinente para poder enfrentar procesos de análisis, planificación y organización para dar respuesta a las diferencias del alumnado. Pese a ello, son los docentes los primeros que deben romper las barreras, y promover una corresponsabilidad educativa con los distintos agentes.

Para finalizar, como se ha podido constatar, para hablar de inclusión hay que hablar también de exclusión, que es lo que se pretende erradicar. Como bien explica Lopez (2011) la exclusión se ve fortalecida por diversas barreras estructurales que dificultan la participación de grupos de ciudadanos en los diversos ámbitos de la vida (social, político, económico, laboral, etc). Por ello, antes de hablar de implementación de políticas, es imprescindible conocer de forma detallada cuáles son estas barreras, qué tipo exclusión producen en las aulas y cuáles son las posibles ayudas que fortalecen la inclusión, para luego poder eliminarlas de forma estratégica. (UNESCO, 2009; Lopez, 2011). Este análisis permitirá comprender que las personas con NEE son "víctimas" de un sistema educativo que no estaba pensado para acogerles en igualdad y que se requiere un cambio complejo para solucionarlo (Echeita, 2004).

2.2.2. Impulsar políticas de educación inclusiva

Como se ha anticipado, la expansión de la educación inclusiva depende en primer lugar del acuerdo entre todos los asociados en torno a una concepción común apoyada por diversas medidas específicas que pongan en práctica ese concepto. Estas acciones deberán ser claras y abarcar todo el sistema desde un enfoque multisectorial que fomente la participación en todos los niveles de la sociedad. Para ello, previamente han debido estudiarse los obstáculos o barreras que impiden una adecuada inclusión,

de tal forma que puedan reducirse mediante la colaboración activa entre los encargados de la formulación de políticas, los profesionales de la educación y otros intervinientes directos, y la participación activa de miembros de la comunidad local como, por ejemplo, los dirigentes políticos y religiosos, los funcionarios de la educación locales y los medios de información. (UNESCO, 2009; Echeita y Ainscow, 2011)

Payà (2010) menciona que primero para redefinir y orientar cualquier política educativa sobre educación inclusiva se deben tener en cuenta los siguientes cuatro elementos básicos. El primero es que la inclusión debe ser concebida como un proceso que en la práctica nunca acaba, ya que es una búsqueda interminable de formas más convenientes de responder a la diversidad. El segundo se centra en la identificación y eliminación de barreras, para planear mejoras en políticas y prácticas inclusivas, así como incitar la creatividad y la resolución de problemas. El tercero es que la inclusión implica asistencia (porcentaje de presencia y la puntualidad), participación (calidad de la experiencia en la escuela y posibilidad de opinión) y rendimiento de los alumnos (resultados escolares a lo largo del programa escolar). El cuarto es que se debe prestar vigilancia especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento oportuno (Ainscow, 2005).

Por otro lado, Silva (2008) y Echeita y Navarro (2014) añaden que otro aspecto fundamental tiene que ver con el fortalecimiento de estrategias y regulaciones por medio de acciones conjuntas o globales, y no acciones puntuales o políticas aisladas. Esto significa articular políticas y programas de atención a la diversidad certificando la coherencia entre sus propuestas y los instrumentos para ponerlas en práctica, así como la coordinación entre los distintos niveles del sistema educativo. De esta forma se puede ver que los problemas y desafíos actuales no derivan necesariamente de

la ausencia de una legislación apropiada, sino de su aplicación efectiva y práctica. Estas políticas deben ser transversales, de largo plazo y graduales e ir de la mano con otras políticas sociales (cultura, lengua, salud, etc.). Por último, la legislación habrá de fundarse desde el enfoque de los derechos humanos (protección social, accesibilidad, tomas de decisión participativa, construcción de capacidades y responsabilidad compartida), y el financiamiento e inversión garantizados.

2.2.2.1. El cambio de actitud como precursor de una formulación de políticas eficaz

En primer lugar, Echeita y Ainscow (2011) mencionan que el hecho de que internacionalmente se haya otorgado el carácter de derecho a la educación inclusiva no es un evento efímero más, sino un cambio sustantivo. Mientras que en la Declaración de Salamanca (1994), la inclusión educativa era concebida como un principio (como un asunto orientativo, moralmente relevante, pero que no precisamente comprometedor); actualmente se establece es un derecho positivo que obliga a las autoridades a propiciar las condiciones para su aplicación efectivo, removiendo las barreras u obstáculos que frenen su ejercicio, ya que fomentan situaciones de discriminación.

UNESCO (2009) menciona que la inclusión por lo general requiere un cambio en la actitud y los valores de las personas. Este cambio exige tiempo y supone una reevaluación considerable de conceptos y modos de conducta sociales. La sensibilización supone tanto una mejor comprensión de la educación inclusiva como sociedades más tolerantes y comprensivas. Las políticas nacionales sobre inclusión, los sistemas de apoyo locales y las modalidades de planes de estudios y de evaluación adecuadas son importantes con miras a crear el contexto necesario para la promoción de la inclusión.

En este caso las instituciones educativas no deberían verse a sí mismas como los únicos expertos en educación. No siempre es

necesario que todas las escuelas cuenten con conocimientos especializados pero sí lo es garantizar el acceso a competencias específicas cuando éstas se necesiten. Esto se refleja en algunos países donde se han transformado gradualmente las escuelas especiales en centros de recursos con servicios de extensión para respaldar el sistema escolar ordinario y orientar a las familias en la labor de apoyo de éstas a sus hijos. Este autor añade que a pesar de que principalmente se hable de lo que deben hacer los docentes, también se debe promover el trabajo colaborativo con el personal no docente de apoyo, los padres, las comunidades, las autoridades escolares, los especialistas en la elaboración de los planes y programas de estudios, el sector privado y los institutos de formación, ya que son recursos valiosos de apoyo para la inclusión. De hecho tanto los padres como las comunidades suponen más que un mero recurso, siendo imprescindible para apoyar todos los aspectos del proceso de inclusión.

2.2.2.2. Elaborar planes y programas de estudios inclusivos

Ya se ha mencionado previamente que este nuevo concepto de educación inclusiva conlleva consecuencias en la forma de organizar y orientar la enseñanza de las escuelas. Una primera característica de los planes y programas de estudios inclusivos es que incluyen las necesidades de desarrollo cognitivo, afectivo, social y creativo del niño basándose en los siguientes cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

Por otro lado, estos planes a pesar de tener objetivos generales en las diferentes materiales a los que quieren que todo el alumnado llegue sin importar su condición, deben en todo momento adaptarse a las demandas particulares que van surgiendo. De esta forma no se habla de planes o programas cerrados o casi cerrados, sino amplios y flexibles que van acomodándose a lo que va llegando tanto externo como interno. Esta misma

flexibilidad se debe transmitir entre los docentes (UNESCO, 2009).

Para el mismo autor no solo la enseñanza ha cambiado sino la composición social de las escuelas y las aulas está cambiando en muchos países al haber aumentado el número de educandos inmigrantes que se escolarizan. Es una realidad palpable encontrar aulas con estudiantes de varios niveles y edades y con aptitudes diferentes ya que provienen con historiales totalmente distintos. Se hace entonces necesario analizar y comprender otras referencias educativas acerca de la enseñanza en ambientes diversos; lo cual implica estar al tanto de las nuevas investigaciones en contextos y situaciones singulares.

En definitiva es fundamental que las políticas relativas a los planes y programas de estudios proporcionen flexibilidad para que las escuelas logren adaptarse a distintas necesidades de modo que todos se beneficien. Esta flexibilidad según UNESCO (2009) *"significa, por ejemplo, variar el tiempo que los estudiantes dedican a determinadas materias, o bien conceder mayor libertad a los docentes para que elijan sus métodos de trabajo o, también, permitir más tiempo para el trabajo orientado en el aula"* (UNESCO, 2009, p. 19). De esta forma no se niega la necesidad de un programa obligatorio común pertinente sino que se exige tener libertad sobre todo en los métodos escogidos para llegar a los objetivos respetando las necesidades, aptitudes y estilos de aprendizaje de cada uno de los alumnos.

2.2.2.3. Los docentes y el entorno de aprendizaje

UNESCO (2009) y Payà (2010), al igual que muchos de los autores previamente citados, consideran que una de las claves para lograr la inclusión educativa pasa por la formación de los recursos humanos, entre los cuales el profesorado y los futuros docentes juegan un papel fundamental. Necesitan formarse y estar listos para poder auxiliar diariamente a

los niños, a los jóvenes y a los adultos en sus procesos de aprendizaje y desarrollo. Las metodologías de formación deben alejarse de la prolongada teoría y procurar contribuir de forma práctica en la vida de los docentes, de lo cual deben encargarse las políticas nacionales. Entendiendo que no se pueden proporcionar todos los conocimientos y competencias a la misma persona, es recomendable dividir las capacitaciones en especialidades, de tal forma que cada miembro pueda ser experto en alguna. Más adelante, cuando todos hayan pasado la etapa básica de formación, se pueden crear redes de aprendizaje donde los profesionales cooperen acorde a su especialidad tanto a nivel interno como con otras escuelas. Esto a su vez estaría empoderando a las escuelas, lo cual les daría mayor autonomía e independencia con respecto a lo que ofrece la Administración para ayudarles.

Este contexto también es oportuno para alentar tanto a los docentes como a los directores de las escuelas a discutir acerca del aprendizaje y la enseñanza, así como sobre los métodos y posibilidades de perfeccionamiento. Para ello, deben brindarse espacios y oportunidades de reflexión conjunta sobre su propia práctica y la influencia de los métodos y estrategias utilizados en sus clases. A parte de la relevancia de la formación, otro aspecto está relacionado con las actitudes. Según UNESCO (2009) existen diversos determinantes que estimulan las actitudes positivas en los docentes como son: la formación de los docentes, la disponibilidad de ayuda en el aula, el número de estudiantes por clase y el volumen total de trabajo. Esto debe ser tenido en cuenta ya que las actitudes negativas de los directores, inspectores de educación, docentes y adultos (los padres y otros miembros de la familia) construyen barreras a la inclusión. Por consiguiente, es imprescindible construir escuelas que cuenten con la participación de todos estos agentes, proporcionándoles confianza y competencias nuevas, lo cual repercutirá positivamente en sus actitudes y desempeño.

2.2.2.4. Sistema de evaluación y monitorio de las políticas

Como ya se ha visto, la educación inclusiva sólo puede hacerse realidad si los gobiernos son conscientes de la naturaleza del problema y se comprometen a solucionarlo. En primer lugar, este compromiso debe reflejarse en la voluntad de llevar a cabo un análisis en profundidad de la situación actual de todos los alumnos de forma amplia. En segundo lugar, hay que establecer mecanismos de seguimiento y evaluación apropiados para evaluar el efecto que tienen las políticas de educación inclusiva en los educandos, en el sistema de educación y en el desarrollo de la sociedad en su conjunto. Es decir, se requiere un programa de evaluación global e integrado con miras a introducir cambios en todo el sistema de educación, para la cual se requiere la cooperación de un gran número de agentes.

Ello no solo contribuirá a la mejora de la calidad, sino que repercutirá significativamente en la asignación de presupuestos nacionales y en las peticiones de asistencia para el desarrollo dirigidas a asociados internacionales y del sector privado, ya que se contarán con cifras más específicas y reales. Sin embargo, si es que no existe ese plan aún, es importante mencionar que no es una excusa para esperar, sino que las escuelas tienen que involucrarse (UNESCO, 2009; Echeita y Ainscow, 2011).

Calero y Choi (2012), UNESCO (2009), y Toboso y otros (2012) mencionan que la evaluación de competencias se ha constituido, en los últimos años, como una de las piedras angulares de las políticas educativas. Esta evaluación de competencias refleja, en todo caso, un énfasis en los resultados del sistema educativo y, en concreto, en el logro de los alumnos. Se ha transformado, como consecuencia de la globalización, en un elemento cardinal de las políticas orientadas a la elección y a su vez de las políticas orientadas al refuerzo de la rendición de cuentas de los centros públicos. Es un asunto muy relevante ya

que se ha desplazado el foco de interés desde los inputs y procesos hacia las competencias adquiridas. De hecho los autores mencionan que tampoco se podría decir que evalúan las competencias de forma global, ya que por un lado una competencia supone más que únicamente conocimientos y habilidades, debido a que implica la habilidad para enfrentarse a demandas complejas, haciendo uso y movilizando recursos psicosociales (que incluyen habilidades y actitudes) en un contexto particular; y por otro lado no se evalúan realmente todas las competencias básicas, sino algunas. De hecho, la selección de las competencias de lectura, matemáticas y ciencias por parte de la OCDE en el programa PISA, ha fomentado (directa e indirectamente) el traslado el interés de los sistemas educativos por esas competencias en vez de otras.

Se puede decir que esta expansión del sistema de evaluación de competencias tiene algunas consecuencias positivas. Entre ellas destaca la reorientación de la planificación curricular hacia las competencias. Sin embargo existen efectos no deseados en esta misma situación como el *“estrechamiento y contorsión de los contenidos transmitidos («teaching by the test»)* y el efecto de *«cama de Procasto», que tiende a focalizar la docencia en aquellos alumnos susceptibles de elevar su puntuación por encima del umbral fijado por la evaluación* (Calero y Choi, 2012, p. 40). Por un lado el *“teaching by the test”* tiene que ver con que esté interés por los contenidos puede conducir a que *«sólo se aprenda lo que se evalúa»*, pasando de ser la evaluación un medio, a un fin en sí misma. No obstante, esta situación se puede controlar a través de una definición adecuadamente amplia de las competencias evaluadas. Por otro lado, el efecto *“cama de Procasto”* tiene que ver con los comportamientos estratégicos de los centros que focalizan sus esfuerzos en los alumnos *“recuperables”*. Debido a que existen incentivos vinculados a la evaluación, prestan menor atención tanto a los alumnos situados muy por debajo de los umbrales estipulados como a aquellos que se ubican por encima de ellos para

lograr mayor financiación (Chiroleu, 2009; UNESCO, 2009; Calero y Choi, 2012).

A modo de resumen, se puede constatar la necesidad de sistemas de evaluación de la calidad transformadores, capaces de ofrecer información relevante sobre el funcionamiento de los sistemas educativos y de desencadenar procesos de cambio y mejora profundos (Martínez, 2011; Murillo, 2008). Estos sistemas de evaluación transformadores deben ser concebidos como un conjunto de parámetros, propuestas y estrategias interrelacionadas para generar un conocimiento profundo sobre la educación en un contexto determinado, entendiendo que los procesos implicados se realizan a través de consensos democráticos (Gentili, 2014). Actualmente existe preocupación por la proliferación del uso de evaluaciones estandarizadas y externas que, por la utilidad que se les da, parece que sirven más como herramientas de control de la praxis docente y del rendimiento del alumnado a través de puntuaciones numéricas, que como herramientas para producir un conocimiento relevante y útil para la mejora de la educación (Luengo y Saura, 2012). Por ende, es imprescindible no adoptar una actitud ingenua con respecto al origen y efectos de las evaluaciones, sino que en todo momento se debe tener una posición de alerta con el fin de prevenir la exclusión "entrelíneas" que tanto daño hace a la educación (Calero y Choi, 2012).

Para finalizar este capítulo, se puede decir que una política educativa de calidad es necesaria para hacer realidad la educación inclusiva. De entre los asuntos concretos que hay que trabajar actualmente para poder introducir de forma significativa la nueva idea de inclusión en el núcleo duro de la cultura educativa, (Bersanelli, 2008; Martínez y Myers, 2008; Silva (2008); Crosso, 2009; UNESCO, 2009; Payà, 2010; Toboso y otros, 2012) recomiendan urgentemente lo siguiente:

a. Reconocer la educación inclusiva como un derecho, haciendo referencia explícita

a las obligaciones prácticas.

b. Crear un sistema de evaluación y acompañamiento a los centros educativos vinculado a evidencias con la finalidad de mejorar la calidad educativa, a través del desarrollo de indicadores para monitoreo del cumplimiento de este derecho.

c. Mejorar y ampliar el proceso de capacitación, actualización y acompañamiento de los equipos docente y directivo de los centros, tanto en las etapas de la formación inicial, como en los cursos de especialización y capacitación en servicio.

d. Garantizar una asignación de recursos flexible, pertinente y sostenible y buscar asistencia internacional cuando se carezca de recursos o de conocimientos, otorgando mayor autonomía a los centros educativos para tomar decisiones de manera colegiada y participativa.

e. Fomentar la cooperación de todos los agentes involucrados, y en especial de la comunidad, en la toma de decisiones sobre la política y la legislación, a través de redes de trabajo intersectorial.

f. Ser constante debido a que los cambios requieren tiempo.

3. Hipótesis y objetivos

Este trabajo se podría decir que es un abstract de una tesis relacionada con la política educativa. Lo que pretende específicamente es mostrar que la política educativa en educación inclusiva no está logrando el impacto esperado después de tantos años de trabajo. Para ello primero se buscará mostrar a nivel histórico la evolución que ha tenido esta política educativa para poder presenciar la situación por la cual ha pasado y qué barreras perseveran actualmente y cuáles son nuevas.

Luego se identificarán los desafíos que derivan de la situación actual, en donde la política educativa debe enfocar sus esfuerzos. La idea es que este trabajo sirva de introducción teórica para la

investigación profunda de la realidad educativa, pudiendo conocer de modo específico por qué la política educativa no logra poner en práctica el ideal de educación inclusiva, utilizando la opinión y experiencias de los colegios, alumnos, docentes, personal de la Administración, etc.

3.1. Hipótesis

La política educativa en materia de educación inclusiva no llega a tener el efecto deseado en la cultura educativa de los centros.

3.2. Objetivos

- Conocer los motivos por los cuales la política educativa en materia de educación inclusiva no llega a tener el impacto esperado en la cultura educativa de los centros.
- Describir la evolución de la educación inclusiva en España.
- Identificar las barreras culturales y políticas que han dificultado y dificultan la educación inclusiva actualmente.
- Describir los desafíos de la política educativa en educación inclusiva.

4. Diseño metodológico

El trabajo se caracteriza principalmente por ser una Revisión bibliográfica. Es decir, se ha centrado principalmente en buscar fuentes fiables que permitan extender el conocimiento acerca de la problemática trabajada: la efectividad de las políticas educativas en materia de educación inclusiva. Se han utilizado diversas publicaciones principalmente digitales de los últimos años, para conocer en dónde se sitúa la política educativa en esa área en España. Una vez seleccionados los documentos que aportarían de forma más significativa, se ha organizado la información relacionada con la hipótesis con el fin de apoyarla o contradecirla. En este caso los autores hallados han fortalecido la hipótesis, mencionando que debe cambiarse el enfoque de la política educativa actual si es que se pretende

lograr impactos significativos en la cultura educativa. Sin embargo, este trabajo no pretende ser un fin en sí mismo, sino un inicio de una gran investigación. Gracias a la información presentada, se puede constatar que se necesitan cambios en la política educativa. Sin embargo, muchos de los trabajos citados parten de la teoría o de grandes investigaciones internacionales, más no muestran estadísticas actualizadas acerca de cómo ha avanzado España en la educación inclusiva últimamente.

Por ende, este trabajo se convierte en la llave para poder empezar a indagar en ese aspecto, que personalmente espero poder realizar en el futuro. El trabajo futuro recomendado sería una investigación con un enfoque metodológico mixto cuanti-cualitativo, que sea capaz de captar tanto las percepciones de los diseñadores de políticas y encargados de la administración, como de las opiniones de los que trabajan en los colegios y deben poner en práctica esas políticas. Este enfoque permitirá realizar inferencias más sólidas al brindar información desde múltiples perspectivas y comprender el objeto de estudio de manera más completa (Zapparoli, 2003).

5. Conclusiones

I. La inclusión educativa es un proceso donde se tienen en cuenta de manera equitativa las diversas necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos de cualquier condición social, física, religiosa, política o étnica a la hora de enseñar; adaptándose a ellas y fomentando la participación en el aprendizaje, actividades culturales y comunitarias, con el fin de acabar con la exclusión tanto dentro de la institución educativa como fuera, y por ende, fomentar la participación. A pesar de lo inclusivo que puede aparentar ser el concepto de "inclusión" en las leyes educativas, aún existen muchas incertidumbres, disputas y contradicciones debido a que la mayoría de veces la noción utilizada es genérica y presenta ausencia de estrategias contextuales de implementación.

II. La educación inclusiva se ve perjudicada por diversas barreras estructurales que dificultan la participación de grupos de ciudadanos en los diversos ámbitos de la vida. Por ello, es fundamental cuestionar cada acción realizada dentro de la escuela y dentro de la legislación, ya que las barreras más determinantes y estables a lo largo de tiempo se encuentran intrínsecas en creencias profundas y en torno a los valores que se han ido construyendo en relación a las diferencias humanas. Estas barreras son principalmente políticas, culturales y didácticas.

III. Es fundamental articular políticas y programas de atención a la diversidad certificando la coherencia entre sus propuestas y los instrumentos para ponerlas en práctica, así como la coordinación entre los distintos niveles del sistema educativo. Actualmente los problemas no solos derivan de la ausencia de una legislación apropiada, sino que principalmente se ausenta una aplicación efectiva y práctica. Por ello, es clave que las políticas sean transversales, de largo plazo y graduales e vayan de la mano con otras políticas sociales (cultura, lengua, salud, etc.). Para asegurar un cambio significativo en el impacto de las políticas educativas, es necesario que se enfoquen en: analizar las barreras más relevantes; reevaluación conceptos y modos de conducta sociales; elaborar planes y programas de estudios inclusivos; formar tanto a los docentes como a los involucrados en el mundo educativo; y promover un sistema de evaluación y monitorio de las políticas.

6. Referencia bibliográfica

- Ainscow, M. (2005). "Desarrollo de sistemas educativos inclusivos" en Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. Actas del Congreso Guztientzako eskola, Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. 19-36.
- Balieiro, A. (2014). Declaraciones de UNESCO, educación de sordos y educación inclusiva: un análisis de la política nacional de educación de Brasil. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*. 4 (2), 261 - 294.
- Bersanelli, S. (2008). La gestión pública para una educación inclusiva. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 6 (2), 58-70.
- Calero, J. y Choi, A. (2012). La evaluación como instrumento de política educativa. Barcelona: Instituto de Estudios Fiscales.
- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*. 48, 1-15.
- COMISIÓN DE EXPERTOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL. (2004). Nueva Perspectiva y visión de la Educación Especial. MINEDUC: Santiago.
- Crosso, C. (2009). El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 79-95.
- Cuenca y otros. (2007). La inclusión en la educación. Cómo hacerla realidad. Foro educativo. Lima: MINEDU.
- Duro, D. y otros. (2014). Experiencias de Inclusión Educativa desde la perspectiva de Aprender Juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2 (2). 30-42.
- Echeita, G. y Navarro, D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas. *EDETANIA*. 46, 141-161.

- Escudero, J. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*. 55, 85-105.
- Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Nueva época*, 23 (62), 41-83.
- Gentili, P. (2014). La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción. Buenos Aires: CITEAL.
- Hevia, R. Coord. (2005). Políticas educativas de atención a la diversidad cultural Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Lasso, M. (2015). Cultura inclusiva en la escuela. *Revista Para el Aula – IDEA*. 14, 24-25.
- López, E. (2013). La atención a la diversidad en la futura LOMCE. II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). 218-225.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*. 21, 37-54.
- Luengo, J. y Saura, G. (2012). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (3), 11-126.
- Luque, D. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*. 39 (3-4), 201-223.
- Martínez, F. (2011). La evaluación de la calidad de los sistemas educativos: Propuesta de un modelo. En Martín, E. y Martínez, F. (Coords.). *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (pp.27-40). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Martínez, J. y Myers, R. (2008). El Impacto de las Políticas Educativas en los Centros de Educación Preescolar y su Situación Actual. *Hacia una Cultura Democrática ACUDE*. 1-26.
- Mora, F. y Castilla, A. (2014). Necesidades específicas de apoyo educativo. *CODAPA: Revista de padres y madres de Andalucía*. 11-23.
- Murillo, J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En Blanco (Coord.). *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 17-48). Santiago: OREAL/ UNESCO y LLECE.
- Payà, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista educación inclusiva*. 3 (2), 125-142.
- Silva, M. (2008). Impacto de las políticas de calidad en los procesos educativos de la educación superior. *Perfiles Educativos*. 30 (120), 7-32.
- Toboso y otros. (2012). Sobre la Educación Inclusiva en España: Políticas Y Prácticas. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*. 6 (1), 279-295.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia et la Cultura.
- Zapparoli, M. (2003). Concepciones teóricas metodológicas sobre investigación. *Girasol: Revista de la Escuela de Estudios Generales*. 5, 191-198.