

A vueltas con la educación inclusiva: lo uno y lo diverso

ISSN: 1130-0876
Recepción: octubre
Aceptación: noviembre

Amando Vega Fuente
(Universidad del País Vasco)

RESUMEN

Este artículo tiene como finalidad la aportación del autor al seminario *Educación y Discapacidad: Presente y Futuro*, organizado por el CERMI y la Fundación ONCE. La creciente preocupación actual por la educación inclusiva, 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. En este marco, se destacó la importancia de los "recursos humanoS" como elemento dinamizador de la escuela inclusiva, tema asignado a la participación del autor.

ABSTRACT

This article presents the author's contribution to the seminar *Education and Disability: Present and Future*, organized by the CERMI and the ONCE Foundation. The growing concern for the current inclusive education, brought together people with different interests and experience in the field of education to discuss the current situation and propose improvements that were necessary. In this context, it was stressed the importance of "human resources" as a dynamic element of the inclusive school; there was the topic assigned to the author's participation.

(Pp. 119-139)

PALABRAS CLAVE

Educación, discapacidad, educación inclusiva, recursos humanos.

KEY WORDS

Education, disability, inclusive education, human resources.

1. Introducción

El Seminario "Educación y diversidad: Presente y Futuro" tuvo lugar en un momento muy oportuno por diferentes razones. Por un lado, España ha ratificado la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, con un artículo sobre Educación (Art. 24), que el Gobierno deberá hacer cumplir. Además, la implantación de la LOE y su futuro desarrollo a través de Decretos autonómicos hace que sea un buen momento para plantear propuestas. Igualmente, las conclusiones del Seminario pueden 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 sitúa bajo el mismo Ministerio los temas de educación y asuntos sociales, incrementara la sensibilidad de las políticas educativas hacia la discapacidad, se ha visto reflejada con el anuncio de un Plan de reactivación de la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales.

La reflexión se centró en la problemática expuesta en un documento previo elaborado por M. A. Casanova (2008). En el primer día intervinieron nueve ponentes, abordando la situación existente y las posibles alternativas para su mejora. En el segundo, se constituyeron cuatro grupos de trabajo, que elaboraron diferentes propuestas para impulsar las actuaciones consideradas necesarias para el establecimiento del Plan de Reactivación. Cada grupo se centró en un ámbito concreto: actuaciones a nivel internacional, de las asociaciones y de las familias; recursos para la inclusión, a la luz de las últimas investigaciones realizadas; organización

del sistema educativo para la inclusión: orientación, diseño curricular y organización escolar; planteamientos de política económica hacia el futuro. El libro con las ponencias, conclusiones y propuestas pretende servir de referencia para el fomento de la inclusión educativa de las personas con discapacidad.

2. Presente y futuro de la educación de las personas con discapacidad

El documento previo señala que 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).

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, con objeto de lograr plenamente la educación inclusiva.
- 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. De este catálogo marco podría derivarse, entre otras medidas, el necesario establecimiento de Planes Individualizados de Atención al alumnado con necesidades educativas especiales, que a modo de “hoja de ruta”, incluyan los recursos necesarios implicados (humanos, técnicos, educativos, económicos) y la tutorización requerida por el alumno. Se echa también en falta la existencia de centros de recursos autonómicos para un sistema educativo inclusivo.
- 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. Este problema se agudiza en la ESO y el Bachillerato, tanto por el

- cambio de cultura en los centros como por las exigencias académicas de estos niveles.
- 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.
 - ñ) La ausencia de mecanismos que garanticen una atención homogénea y de calidad, en un marco descentralizado de competencias, al alumnado con necesidades educativas especiales.
 - o) 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.
 - p) 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.
 - q) 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.
 - r) La débil sensibilidad de la sociedad y de la comunidad educativa, que contribuye a la persistencia de “etiquetas” sobre los alumnos.
 - s) 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.
 - t) 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.
 - u) 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. Es más importante esta modalidad educativa para la persona con discapacidad que para la población general.
- 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.

Casanova (2008), recuerda que el plan de acción europeo en materia de discapacidad ya establece como prioridad para el próximo bienio (2008-2009) la eliminación de barreras en la educación, y será revisado en los próximos meses con vistas al horizonte del año 2010. Destaca también que el 17 de septiembre de 2007 tuvo lugar la Audiencia titulada: "Jóvenes voces: Encuentro sobre diversidad y educación", organizada por el Ministerio de Educación Portugués y la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial en el marco de la Presidencia portuguesa de la Unión Europea. De ella se deriva la "*Declaración de Lisboa: Las opiniones de los Jóvenes sobre Inclusión Educativa*", con propuestas consensuadas entre los jóvenes con necesidades educativas especiales de educación secundaria, formación profesional y enseñanza superior de veintinueve países. Y también reseña el

- *ción sobre los derechos de las personas con discapacidad* (Nueva York, 13, XII, 2006) y firmado en Madrid el 23 de noviembre de 2007 (BOE del 21 de abril de 2008), por el cual esta Convención es asumida por España a partir del 3 de mayo de 2008.

La ratificación por parte de las Cortes españolas de la Convención de la ONU de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, que incluye referencias a la educación, implica que deberán contemplarse en la agenda política compromisos concretos para asegurar "un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de toda la vida", con los apoyos y ajustes razonables necesarios en función de las necesidades individuales.

En los futuros desarrollos normativos y en sus aplicaciones concretas relacionados con la atención a la diversidad y con la atención al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo, que incluyen diferentes cuestiones como la educación intercultural, la atención a los niños con altas capacidades intelectuales o a los que se han incorporado tardíamente al sistema educativo, será necesario no perder de vista e identificar específicamente la situación y las necesidades de las personas con discapacidad.

3. La necesidad de recursos humanos

Todos los proyectos de inclusión educativa de poco sirven si no existen unos recursos humanos que permitan a las personas con limitaciones desarrollar su autonomía personal y social. La educación inclusiva exige, por esto, 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. Y precisamente, 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.

Pero, ¿quién puede movilizar personas, recursos y planes para esta escuela inclusiva? La historia de la "educación especial" está llena de personas que con tesón y empeño, en situaciones más complicadas que las de ahora, buscaron respuestas educativas, despertaron inquietudes, unieron voluntades, comprometieron a las instituciones, concienciaron a la sociedad, exigieron a los poderes establecidos. Pero la historia también recuerda las exclusiones de todo tipo, incluida la exterminación, de las personas con discapacidad, lo que muestra la banalidad de la exclusión todavía presente.

Esta gran tarea, no se puede llevar a cabo sin "recursos humanos" que desarrollen y dinamicen planes y proyectos acordes con las necesidades de las personas

con discapacidades, tanto más necesarios cuantos mayores sean las limitaciones de las personas o las carencias del entorno educativo para su inclusión. Precisamente a la acción educativa corresponde movilizar las capacidades de las personas y de las organizaciones para su pleno desarrollo.

Las organizaciones educativas dependen, para su funcionamiento y desarrollo, primordialmente del elemento humano con que cuentan. Puede decirse, sin exageración, que una escuela educadora es el retrato de sus integrantes. 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.

Muchos son los vacíos existentes en este proceso histórico que explican la exclusión actual de las personas con limitaciones, también en los centros educativos, entre los que conviene destacar la carencia, por razones varias, de profesionales comprometidos con las necesidades educativas de las personas con discapacidades.

Esta realidad resulta evidente, por ejemplo, en los centros de Educación Secundaria. Basta ver la escasa formación, sobre los aspectos pedagógicos, psicológicos y didácticos, que reciben los aspirantes a profesores de Educación Secundaria a través del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), tras más de treinta y cinco años de desarrollo legislativo y normativo, como denunciaba hace tiempo Sánchez Palomino (1997) Cuando desde un planteamiento

to curricular comprensivo y diversificado, inserto en la cultura de la diversidad, se pretende dar respuesta a los alumnos de necesidades especiales, no se puede olvidar ni la especificidad frente a la diversidad, ni la formación inicial del profesorado. Si deseamos una educación de calidad para todos, desde los paradigmas de normalización (hacer de la diferencia un valor, haciendo normal la diferencia) e inclusión (una educación de todos y para todos), tropezamos con que la formación que están recibiendo los aspirantes a profesores de Educación Secundaria desde ese perfil, "para atender a la diversidad", sencillamente no existe, e incluso parten de prejuicios, creencias e ideas que lo dificultan.

Las II Jornadas de Universidad y Educación Especial (1985) se celebraron en San Sebastián estuvieron centradas en la "La formación del profesional de Educación Especial", entre cuyas conclusiones se pueden destacar:

1. Nos manifestamos partidarios de un planteamiento que tienda a la unificación de la formación de los Profesionales de la Educación Especial, formación que deberá impartirse dentro del marco universitario y contemplar distintos niveles y formas de colaboración con otras instituciones implicadas en estas tareas.
2. Creemos totalmente imprescindible que todos los profesores de EGB, además de la formación en sus diferentes áreas, reciban también una formación básica en Educación Especial desde una perspectiva teórica y práctica.
3. Se precisa una formación especializada a nivel de licenciatura que facilite la realización de las funciones que hoy demanda nuestra sociedad en el

campo de la Educación Especial. A esto hay que añadir la necesidad de estructurar la formación permanente de todos los profesionales ya en ejercicio.

Son planteamientos que siguen siendo válidos en sus aspectos más genéricos. Habrá en qué se concretan hoy en los nuevos planes de estudios de la "convergencia", tarea en la que debiéramos implicarnos desde los intereses y compromisos comunes en la atención educativa a las personas con discapacidad.

Y, aunque mucho se ha trabajado desde entonces por la integración de las personas con dificultades personales y sociales, esfuerzo difícil de valorar la carencia de estudios que aporten una visión general, limitaciones no faltan. Así la Ceapa (2006) tras su encuentro sobre la situación en el sistema educativo del alumnado con NEE señala como aspectos peor valorados:

- Excesiva derivación de alumnos con NEE a aulas de centros de educación especial.
- Déficit de recursos y especialmente la escasez de profesorado (PT y orientadores) de forma aún más significativa en secundaria.
- Graves deficiencias en la formación del profesorado.
- Incumplimiento de la normativa vigente en referencia a la ratio de alumnos con NEE en las aulas ordinarias
- Negligencia de la inspección al no velar por el adecuado cumplimiento de la normativa.
- Inadecuada aplicación de la normativa (en centros, en comunidades autónomas).
- Falta de compromiso por parte de algunos sectores de la educación.

De todas formas, 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, un defensa clara del llamado modelo social con profundas implicaciones tanto para la interpretación de las diferentes discapacidades como para la prácticas sociales. Como referencia, se puede citar a Bolt (2007) cuando analiza la tipología terminológica y el modelo social de la discapacidad en relación con la 'discapacidad visual'. 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. El tema central de este artículo es la terminología, como producto de una sociedad "minusvalizante" y como elemento clave de la representación psicocultural. Y se presenta una tipología tripartita compuesta por "capacitismo", minusvalía y discapacidad. La primera ahora anticuada, la segunda retrógrada y la tercera progresista; una categorización jerárquica que sirve para respaldar la idea de que expresiones como "ceguera" y "los ciegos" deberían abandonarse en favor de términos que denoten sólo deficiencia visual, esto es, en favor de una terminología progresista en línea con las reflexiones fruto del modelo social de discapacidad.

Abundan también las leyes que intentan responder a las "nuevas" necesidades sociales, aunque no falten dificultades en su aplicación. Es lo que puede suceder

con la Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia, que tantas dificultades está teniendo en su aplicación. El desarrollo de un Sistema Nacional de Dependencia aborda la necesidad de apoyos a las personas con discapacidad, entre los que conviene resaltar los aspectos educativos (Vega, 2007).

Pero 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. 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.

4. La urgencia de superar paternalismos

Habrà que celebrar que España quiera ejercer el liderazgo en la aplicación de la

Convención de la ONU sobre discapacidad (Fundacionluisvives, 2008). 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.

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 si-

guen 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 especial 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 especial en esta nueva cultura. La conclusión general a la que llega Martín González (2001), tras analizar las teorías implícitas de los profesores y evolución a través del curso de formación de consultores y de la práctica profesional, no dejan de interrogarnos: El curso sólo posibilita 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?

5. La imprescindible coordinación de los recursos personales

Este nuevo marco cultural que implica la educación inclusiva no será viable sin la estrecha colaboración 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 será el motor del cambio en el centro educativo.

El “desarrollo del currículo” se convierte, entonces, en el desarrollo profesional cooperativo. Se trata de adaptar el currículo oficial (estatal o autonómico) a las características del centro y de los alumnos, tanto de los alumnos ordinarios como de aquellos con necesidades especiales. Esta actividad incrementa la cohesión entre los profesores, al proporcionarles una oportunidad para compartir ideas acerca de la enseñanza y del aprendizaje y elaborar productos útiles.

Este planteamiento de la integración escolar como un proyecto educativo innovador y participativo afecta a todo el centro, en sus respectivos órganos y funciones: los órganos de gobierno y los órganos de coordinación docente.

Al Consejo Escolar y al Equipo Directivo compete, entre otras tareas, llevar a cabo el seguimiento del desarrollo de la “escuela para todos”, fomentar la participación de toda la comunidad educativa en el proyecto, ejecutar y coordinar las propuestas, por ejemplo, del Departamento de Orientación y estimular la participa-

ción de otros profesionales y servicios comunitarios en el proyecto integrador. Aquí el director, aunque forma parte del equipo directivo, como órgano colegiado, puede desempeñar un papel clave, como destaca la investigación, para influir en el proceso de inclusión, mediante estrategias y tareas específicas, relacionadas con el proceso de inclusión.

Entre los órganos de coordinación docente, en los Institutos de Educación Secundaria, el Departamento de Orientación tiene un papel relevante como órgano asesor y de apoyo. En los centros de Educación Infantil y Primaria esta función se atribuye a órganos externos al centro: los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. En los centros de Educación Infantil y Primaria, estas funciones del Departamento las desempeña, en algún modo, el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica.

Los profesores que atienden a los alumnos con necesidades educativas especiales (profesor-tutor y profesor de apoyo) realizarán las adaptaciones curriculares, cuya finalidad última es el desarrollo de las capacidades establecidas en los objetivos generales de la etapa correspondiente. En esta labor de adaptación contarán con el asesoramiento y apoyo del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica o del Departamento de Orientación (en los Institutos de Secundaria).

Resalta, en esta perspectiva, la importancia que tiene el profesor de apoyo en el conjunto de profesionales. Pero como el profesor ordinario puede no estar preparado para atender casos especiales, es necesaria la colaboración del profesor de apoyo. El papel de éste sería el mismo que realizara un profesor-tutor en una escuela de Educación Especial. Es, por tanto, un

especialista en enseñar a niños con necesidades educativas especiales. Su trabajo se puede concretar en dos funciones básicas:

- La atención educativa a los alumnos con necesidades especiales, en colaboración con el conjunto de la comunidad educativa
- El asesoramiento y ayuda a los profesores tutores, que facilita su progresiva capacitación, para responder a las necesidades de todos los alumnos.

El contexto en el que se presta el apoyo, dentro o fuera del aula, vendrá determinado por una serie de criterios (Puigdemalliv, 1992):

- La compatibilidad entre la actividad de apoyo y la que lleva a cabo el grupo. Por ejemplo, hay actividades de apoyo que requieren mucha atención por parte del alumno y, por tanto, no pueden realizarse simultáneamente con actividades orales del resto del grupo porque, sin duda, interferirían en su atención.
- La integración organizativa: determinado tipo de organización del aula (grupos de trabajo, trabajo por rincones, etc.) o de algunas áreas del currículo se prestan a integrar las actividades de apoyo individual sin que esto represente una situación extraña para el grupo.
- La extensibilidad: determinados aspectos del apoyo que necesita el alumno, para quien se ha elaborado una Adaptación Curricular Individualizada, pueden ser válidos, al mismo tiempo, como trabajo de refuerzo para algunos de sus compañeros.
- La integración funcional: ésta se da cuando, con el apoyo individual, se

refuerzan los procedimientos por los que se lleva a cabo la actividad del grupo, permitiendo así que el alumno con necesidades educativas especiales siga el mismo trabajo que los otros.

En algunos contextos educativos existe la figura del "educador especial", cuyas funciones son:

- Colaborar en la elaboración y aplicación de los programas de desarrollo individual y en el seguimiento del proceso educativo del alumno.
- Colaborar con el profesor tutor o con el profesor de apoyo en aquellos aspectos concretos del programa que así lo requieran.
- Atender al alumno con necesidades educativas especiales en el comedor y en el desplazamiento al centro por medio del transporte escolar.
- Atender a la higiene y al aseo personal del alumno.
- Favorecer el contacto entre el centro y los padres.

No hay que olvidar el "apoyo" que viene de fuera del sistema educativo, tanto de las asociaciones como de los diferentes profesionales (logopedas, psicomotricistas...) dedicados a la atención a las necesidades de las diferentes discapacidades. De todas formas, las diferentes maneras de enfocar el apoyo que el alumno recibe deben ser objeto de una estricta programación, más aún si en él intervienen distintos profesionales, lo que implica reflexionar sobre cómo encauzar esta colaboración. Para su funcionamiento eficaz resulta imprescindible establecer claramente las funciones y responsabilidades, a partir de la preparación de cada uno. El peso específico de las diferentes funciones del apoyo dependerá no sólo de las

necesidades planteadas en el centro sino también de los planteamientos pedagógicos asumidos por la comunidad educativa en su proyecto educativo.

La educación inclusiva exige, pues, 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, la tanto en el desarrollo de éste como en el desarrollo profesional de los .

Todo esto será posible, como el Cermi (1999) demanda, si racionaliza la contratación de profesionales, procurando la estabilidad de las plantillas y efectuando las sustituciones necesarias en cada momento y se optimizan la coordinación de los recursos.

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 necesi-

dades 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".

6. Sin olvidar el apoyo comunitario

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 me-

jora 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. Así la Ley de la Escuela Pública Vasca entiende que para el desarrollo de sus funciones, los poderes públicos promoverán 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” (art. 6).

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.

6.1. Las asociaciones de padres

Hoy está plenamente asumido que 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.

6.2. 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. Dentro de la escuela, la responsabilidad corresponde siempre a los propios centros educativos. En cuanto a la acción exterior, convendría conocer las funciones de las organizaciones voluntarias para delimitar las posibles colaboraciones.

6.3. 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.

El educador social puede servir de puente entre los programas escolares y todos los demás programas y servicios educativos de la comunidad como pueden ser centros de día, hogares funcionales, sin excluir su participación en el centro escolar. En una escuela abierta y comprometida con la comunidad, todo es relativo, flexible, con tal de que los objetivos educativos se cumplan, sin evadir responsabilidades profesionales.

6.4. Los servicios sociales

No hay que olvidar que la meta final de acción educativa escolar es la inserción social con la mayor autonomía posible. Esto exige técnicas de capacitación apropiadas y experiencias directas de situaciones reales fuera de la escuela. 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.

6.5. Los servicios sanitarios

Aunque cualquier etapa puede tener relación con servicios sanitarios en función de la problemática específica, la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) 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 deberán 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. Propuestas para seguir avanzando

En este seminario muchas fueron las propuestas que se hicieron, como las recogidas en el documento inicial, en las diferentes ponencias y en los grupos de trabajo. De todas formas, como síntesis de todo este 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 en www.cermi.es). Algunas de ellas son las que siguen:

7.1. 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.

7.2. 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.

Dentro del ámbito universitario, por otra parte, existen no pocas carencias que provocan que el número de fracasados sea mayor entre las personas con discapacidad. Y no hablemos de la inserción laboral posterior, tan llena de exclusiones

(Vives, 2008). Que algunas personas hayan llegado a “triunfar” nos dice, por otra parte, la mayoría se han perdido por el camino, incluso desde edades muy tempranas.

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. Desde ese punto de vista, trabajar en el proceso educativo del adolescente y no trabajar con el centro escolar en el que pasa gran parte de su jornada sería hacer el trabajo “a medias”. Para ello parece también 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.

El trabajo colaborativo que exige la respuesta educativa adecuada a las exigencias de la discapacidad como fenómeno social, implica la estrecha relación entre los diferentes profesionales implicados dentro y fuera de los centros escolares. A la escuela corresponde, a través de sus profesionales, asumir la gestión social de todos estos servicios y su sensibilización para dar respuesta integral a las necesidades de sus alumnos e, incluso, facilitar sus recursos para que estos se desarrollen en el medio escolar. La escuela inclusiva es una escuela de la comunidad y para la comunidad.

Con otras palabras, como señala María Antonia Casanova, si la integración no se da de pequeños, no se logrará una sociedad

bien cohesionada. (Marqués, 2008). Porque, en definitiva: "La escuela inclusiva es la escuela donde aprenden todos los niños, con atención a cada uno. En ella se apuesta por la igualdad de oportunidades".

Referencias

- ASAMBLEA GENERAL DE NACIONES UNIDAS (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. <http://sid.usal.es/idocs/F3/LYN10244/3-10244.pdf>
- 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.
- CASANOVA, M. A. (2006). Diseño curricular e innovación educativa. Madrid: La Muralla.
- 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
- CASTRO, M. M. y otros (2007). La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela. Barcelona: Graó.
- 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 (1999). Atención educativa a las personas con discapacidad, Comisión de Educación. C.E.R.M.I. Revisión y actualización del documento. Madrid: Cermi.
- CERMI (2008). <http://www.cermi.es/CERMI/ESP/Novidades+e+informacion+de+interes/>
- 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.
- FUNDACIÓN LUIS VIVES (2008). España quiere ejercer el liderazgo en la aplicación de la Convención de la ONU sobre discapacidad. 16 de junio de 2008. <http://www.fundacionluisvives.org/articulos/28383.html>
- 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>
- GRAU, C. (2001). La formación de profesores de Educación Especial. <http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/graeed.doc>.
- LÓPEZ, M. (2005). "La formación del profesorado de Educación Especial en el EEES". AEDES (2005). XXXI Reunión científica anual 2004. Orense, AEDES pp. 61-82.
- LÓPEZ, M. (2008). "De la exclusión a la inclusión: Políticas y prácticas de la universidad española respecto a los alumnos con déficit auditivo". Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 16, n.º 6, Febrero 15, pp. 1-31. <http://epaa.asu.edu/epaa/v16n5/v16n5.pdf>
- 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, núm. 3.796, 11 de septiembre de 2008.

- MARTÍN, P. (2001). Las teorías implícitas de los profesores: análisis y evolución a través del curso de formación de consultores y de la práctica profesional. Bilbao, Universidad del País Vasco, Servicio Editorial.
- MOLINA, S. y otros (2007). "Nuevos términos para encubrir viejas realidades: reflexión teórica sobre las contradicciones de los nuevos lenguajes para al respeto de la diversidad en la escuela" *Revista Educación y diversidad/ Education and Diversity*. Vol. I, 2007, pp. 15- 50.
- 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.
- SÁNCHEZ, A. (1997). "Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28, pp. 67-81. <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/imprensa/26/126>.
- 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.
- VARIOS (2008). "Educación inclusiva". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, n.º 2, 2008, 211 págs. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/Vol6num2.pdf>.
- VEGA, A. (2000). La educación ante la discapacidad. Hacia una respuesta social de la escuela. Valencia, Nau Llibres.
- VEGA, A. (2007). "De la dependencia a la autonomía: ¿dónde queda la educación?" *Educación XX1*. 10, 2007, pp. 239-264. <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/10-11.pdf>.
- VEGA, A. y LÓPEZ, M. (2008). Hace falta un pueblo entero para educar a un niño o cómo superar la banalidad de la exclusión. Seminario de Reflexión: "Educación y Personas con Discapacidad: Presente y Futuro". Madrid, 3 y 4 de julio de 2008
- VIVES, M. (2008). La inclusió dels estudiants amb discapacitat als estudis superiors. Anàlisi i valoració del suport educatiu a l'alumnat amb discapacitat a la Universitat Rovira i Virgili. Tarragona, Universitat Rovira i Virgili.

Sobre el autor

Amando Vega Fuente es Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad del País Vasco. Investigador y docente de reconocido prestigio, cuenta con un amplio currículum profesional del que destacamos una producción científica superior al medio centenar de artículos publicados en revistas de reconocido prestigio nacional e internacional, así como una treintena de colaboraciones en obras colectivas y trece libros de autoría individual.

Su producción científica es fruto de una incansable labor investigadora y está orientada hacia la cultura de la diversidad, desde los principios de igualdad de oportunidades y de normalización.