

DECLARACIÓN DE NO PLAGIO.

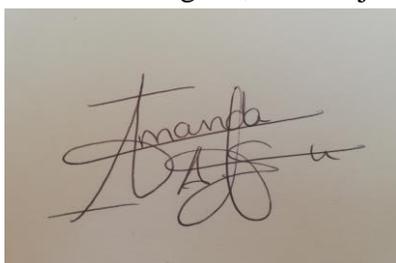
Dña. **Inmaculada Amanda Azcárate Sánchez**, con NIF 15436190-Q, estudiante de Máster de Estudios Pedagógicos Avanzados en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna en el curso 2019-2020, como autora del Trabajo de Fin de Máster titulado ***Pedagogía del respeto. Estudio de la evolución de la atención a la diversidad en la educación formal***, y presentado para la obtención del título correspondiente, cuyo Tutor es el **Prof. Dr. Juan Manuel Díaz Torres**

DECLARO QUE:

El Trabajo de Fin de Máster que presento está elaborado por mí y es original. No copio, ni utilizo ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones de cualquier obra, artículo, memoria, o documento (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía. Así mismo declaro que los datos son veraces y que no he hecho uso de información no autorizada de cualquier fuente escrita de otra persona o de cualquier otra fuente.

De igual manera, soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden.

En San Cristóbal de La Laguna, a 30 de junio de 2020



Fdo.:

Inmaculada Amanda Azcárate Sánchez

Esta DECLARACIÓN debe ser insertada en primera página de todos los trabajos fin de másteres conducentes a la obtención del Título.

Universidad de La Laguna

Facultad de educación

Trabajo Fin de Máster

Máster en Estudios Pedagógicos Avanzados

Análisis conceptual

Pedagogía del respeto.

Estudio de la evolución de la atención a la diversidad en la educación formal

Autora: Inmaculada Amanda Azcárate Sánchez.

Tutor: Prof. Dr. Juan Manuel Díaz Torres

Curso académico: 2019/2020

Convocatoria: Julio 2020

RESUMEN:

El proceso de tratamiento y atención educativa al alumnado que presenta necesidades educativas ha evolucionado desde las excluyentes posiciones iniciales, hasta el régimen actual de inclusión, habiendo pasado por el régimen de integración, en un extenso, arduo y complejo proceso evolutivo que nos enmarca en la situación actual.

El objetivo del presente trabajo final de máster, se centra en el análisis de este proceso evolutivo con la pretensión de averiguar en qué punto de la línea cronológica se encuentran ubicadas las prácticas educativas actuales de atención al alumnado con necesidades en nuestro país y con qué régimen se identifican más, a través de una revisión de bibliografía especializada.

PALABRAS CLAVE: diversidad, educación, derechos, integración, inclusión.

ABSTRACT:

The process of treatment and educational care for students with educational needs has evolved from the exclusive initial positions to the current regime of inclusion, having gone through the regime of integration, in an extensive, arduous and complex evolutionary process, which frames us in the current situation.

The objective of this final master's project is focused on the analysis of this evolutionary process with the aim of finding out at what point in the chronological line current educational practices of attention to students with needs in our country are located and with what regime more are identified through a specialized bibliography review.

KEY WORDS: Diversity, Education, Rights, Integration, Inclusion.

“El mayor error en la enseñanza durante los pasados siglos, ha sido tratar a todos los niños como si fueran variantes del mismo individuo, y de este modo encontrar la justificación para enseñarles las mismas cosas de la misma manera”.

Howard Gardner (en Siegel &Shaughnessy, 1994)

ÍNDICE:

1. INTRODUCCIÓN AL TEMA DE ESTUDIO.....	3
2. ANTECEDENTES Y VISIÓN HISTÓRICO-PANORÁMICA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN ESPAÑA.....	5
2.1.Un poco de recorrido.....	6
2.2. N.E.E. vs. N.E.A.E.....	12
2.3. El etiquetado y sus efectos.....	13
3. VALORACIÓN DEL PRESENTE.....	15
3.1. Destinatarios de la educación inclusiva:.....	15
3.2. Niveles de respuesta:.....	16
3.3. Las políticas inclusivas en las diferentes Comunidades Autónomas.....	17
3.4. Las dos caras de la moneda. Tesis contrapuestas.....	18
3.4.1. Curricularmente hablando. Aspectos positivos.....	18
3.4.1.1. Determinación de necesidades.....	18
3.4.1.2. Evaluación psicopedagógica.....	20
3.4.1.3. Dictamen de escolarización.....	21
3.4.1.4.Medidas.....	23
3.4.1.5. Recursos.....	24
3.4.2. Dosis de realidad. Aspectos negativos.....	27
4. PROPUESTAS DE FUTURO.....	33
5. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES.....	40
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	45

1. INTRODUCCIÓN AL TEMA DE ESTUDIO

El presente Trabajo de Final de Máster es un estudio bibliográfico de fuentes de información tanto primarias como secundarias, que tiene como marco de objeto de estudio la atención a la diversidad y el desarrollo inclusivo en las aulas de los centros educativos españoles; siendo la información recabada contrastada y fiable. De este modo, estableceremos dos hipótesis iniciales y contrapuestas, para finalmente analizar los datos obtenidos y concluir cuál es la hipótesis acertada: por un lado sostendremos que en la actualidad la atención a la diversidad se desarrolla al máximo de sus posibilidades a través de una escuela inclusiva, que cumple con todas las premisas, recursos y medidas establecidas por la actual legislación para el desarrollo de la inclusividad; por otro, se sostiene que lo reflejado en el papel, nada o poco tiene que ver con la realidad en la práctica educativa inclusiva. Finalmente, elaboraremos unas aportaciones para la futura práctica inclusiva en los centros docentes, a la luz de los datos obtenidos en apartados anteriores.

Aclarado esto, voy a proceder, a realizar una breve introducción al tema de estudio.

Los seres humanos, somos por naturaleza seres únicos, irrepetibles y particulares. Por lo que las diferencias se tornan comunes y el respeto hacia las mismas ineludible. No obstante, ese respeto no siempre ha estado presente en el tratamiento de las diferencias interpersonales, centrándonos en el análisis de este proceso de aceptación en nuestro sistema educativo.

El proceso de asentamiento de la inclusividad en el sistema educativo español, se ha producido de forma gradual, en un proceso largo y arduo. Las prácticas segregadoras, discriminatorias, diferenciadores y en definitiva excluyentes, han sido una tónica que con el devenir de los años y mucho esfuerzo, han sido poco a poco reducidas, (aunque no eliminadas), hasta llegar a poder hablar de atención a la diversidad como algo natural.

En los primeros momentos, la atención a la diversidad se basaba en las características personales de los individuos, considerando a alumnos educables o no educables en función de sus características o necesidades “especiales”. Pero con Mora y Aguilera (2001, p.29) debemos preguntarnos, ¿Cuándo decimos que una necesidad educativa es especial? Según estos autores, “si la educación ordinaria, es un conjunto de actuaciones destinadas a satisfacer las necesidades que todos los escolares tienen para alcanzar los objetivos, entonces la educación especial, será la destinada a satisfacer las especiales necesidades educativas que tienen algunos”.

No obstante no hay una línea nítida que diferencie entre necesidades educativas ordinarias y necesidades educativas especiales. El problema se encuentra entonces en delimitar qué es lo normal u ordinario. Hoy en día, somos capaces de saber qué es lo que orientativamente es capaz de hacer un infante a cada edad, gracias al trabajo en el ámbito de la psicoevolutiva de autores como Wallon o Piaget. Ambos autores trabajaron el desarrollo en todos y cada uno de los ámbitos del ser humano: motor, lingüístico, afectivo, social, y por supuesto cognitivo e intelectual, con un amplio muestrario de obras que nos permiten acercarnos a las fases a través de las cuales se desarrolla la inteligencia y las distintas áreas del ser humano en el tiempo, sirviéndonos de patrón de medida. De este modo siguiendo a Mora y Aguilera (2001, p.29) “una necesidad educativa es especial, cuando deriva de una dificultad en el aprendizaje de tal envergadura, que exige la provisión de recursos y/o actuaciones educativas especiales”. A su vez, según el autor, “una dificultad de aprendizaje se hace patente cuando se tiene un problema para aprender significativamente mayor que los niños de su edad”(p.29) medidos en comparación con algunos de los estudios psicoevolutivos mencionados con anterioridad, para finalmente estos autores considerar a la educación especial “como un continuo de prestaciones desde la más simple y temporal, a la más específica y permanente” (p.21) ya que existen dificultades de aprendizaje muy dispares, y debidas a causas muy diversas.

De la Declaración Universal de los Derechos Humanos, podemos extraer “los poderes públicos, tienen la obligación de garantizar una enseñanza no segregadora, que se prolongue después de la integración en la sociedad de todos los alumnos, sean cual sean sus condiciones físicas, sociales o culturales”. A dicha promulgación, le han seguido un conjunto de Convenciones, Declaraciones, Leyes, Decretos, Órdenes, o Instrucciones que han pretendido defender una educación de calidad para todos los ciudadanos. Pero, “a pesar de las leyes que se han promulgado en diversos países, la política de educación inclusiva y su ordenación están en conflicto con el modo en que se vive la práctica, centrada fundamentalmente en las modalidades de escolarización.” (García Pastor, 2012 b, p.98). Bien es cierto, que desde la segregación inicial se llegó a la integración y ahora a la inclusión, que va más allá de la integración escolar, ya que con Plancarte (2017, p.216) “la integración demostró su ineficacia y limitaciones en relación con el modelo desde el que se parte (médico) y dio lugar a un nuevo concepto, la inclusión, que retoma el modelo social”. Además prosigue “este se basa en la aceptación de la diversidad, reconociendo que es la escuela quien debe adaptarse al alumnado y no a la inversa”. Para concluir que “la inclusión conlleva repercusiones e implicaciones a nivel político, social, cultural, económico o educativo, convirtiéndose en fundamental para contribuir de manera eficaz a la inclusión y participación social de la ciudadanía” (Bolaños-Muñoz et al., 2015, p.15).

“Uno de los aspectos más conflictivos de esta perspectiva es que el término de inclusión aparece siempre íntimamente ligado al de necesidades educativas especiales (N.E.E.)” (Ainscow y Echeita, 2011, p.29) como si de algo peyorativo se tratase, sin tener en consideración que todos y cada uno de los seres humanos, somos susceptibles a presentar necesidades en cualquier momento de nuestra vida y por causas de índole muy diversas. De ahí que el concepto haya avanzado hacia el de “necesidades específicas de apoyo educativo” (N.E.A.E.), con la finalidad de responder a mayor número de situaciones personales de desarrollo.

Todo lo recogido hasta el momento supone el reconocimiento de la importancia para el avance en el desarrollo de la adquisición de una buena educación de calidad, en igualdad de oportunidades para todos y cada uno de los seres humanos con indiferencia de sus capacidades físicas, psíquicas o sensoriales. Lo que ha conllevado un largo y extenso proceso, que parte de la segregación inicial dominante sufrida por todas aquellas personas con diferentes necesidades, pasando por el surgimiento de la integración hasta llegar a la “actual” inclusión. No obstante de acuerdo con García Pastor en su artículo Segregación, integración e inclusión (2003), considero que los tres términos conviven en la actualidad. Disfrazados o aletargados los primeros, pero presentes.

Finalmente, quisiera concluir este apartado con una frase de Ainscow y Booth (2015, p.9), extraída de la Guía para la educación inclusiva: “Cualquier punto de partida es mejor que no comenzar nunca”.

2. ANTECEDENTES Y VISIÓN HISTÓRICO-PANORÁMICA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN ESPAÑA

Aunque el marco de análisis del presente Trabajo Final de Máster se delimita dentro de nuestras fronteras, se hace necesario perfilar la evolución y las influencias heredadas de otros países y territorios internacionales. Es por ello, que me dispongo a realizar un breve recorrido por los hitos más relevantes que se han producido desde el surgimiento de la educación especial hasta llegar a nuestros días, tanto dentro, como fuera del territorio nacional, para desenmarañar el entendimiento de la atención a la diversidad o comprensividad, como la denomina Antonio Bolívar (2015) a lo largo de las páginas que conforman su artículo “La escuela comprensiva en España: una revisión de su ciclo de desarrollo y crisis”.

2.1. Un poco de recorrido

Del análisis de estudios, de personal experto y formado en la materia, como Carmen García Pastor, deducimos que la preocupación por la educabilidad del alumnado considerado “anormal”, ya estaba patente en 1804, cuando Pinel, médico francés, escribe su Tratado médico-filosófico sobre la enagenación del alma o manías. En su obra *Nosographie Philosophique* (1813) se detallan las observaciones realizadas a enfermos del asilo francés de la Bicêtre (París) donde se hallaba recluida población muy heterogénea: pobres, enfermos, delincuentes, locos,...siendo todos tratados y educados en igualdad de condiciones, hasta la reforma de los asilos.

“A lo largo del siglo XIX, evolucionará la “facultad para razonar”, hasta llegar a denominarse “inteligencia”, erigiéndose este término como criterio para separar entre los escolares aptos o no aptos para la enseñanza impartida en las escuelas públicas” (García Pastor, 2010, p.4). Ese mismo siglo, surgirá la Ley Moyano (1857), la ley más longeva de nuestra historia, presente hasta 1970, que establecería la educación obligatoria hasta los 12 años y la gratuidad de la enseñanza.

García Pastor, en su ponencia presentada en el Congreso Internacional sobre Inclusión celebrado en Córdoba (Argentina) en junio del 2010 manifiesta, que a inicios del siglo XX empieza a existir un establecimiento de diferencias, ya que en todas las escuelas europeas comienza a existir una preocupación por los alumnos considerados “retrasados o refractarios” de la enseñanza que se imparte. Apareciendo de este modo la dicotomía normalidad/anormalidad, para denominar cómo debe ser o no un sujeto.

En los primeros años del siglo XX se considera que las deficiencias son innatas y estables en el tiempo. Las causas de las deficiencias son consideradas fundamentalmente orgánicas, siendo los trastornos inherentes al sujeto y por ello, difícilmente modificables, tal y como nos indica Marchesi (1999, p.23). En este escenario, el trabajo con este alumnado, se centra principalmente en clasificar los trastornos, con escasas posibilidades de intervención y de cambios, por tanto se trata de una concepción determinista del desarrollo.

En 1909, aparecen las primeras Escalas de Inteligencia de la mano de Binet, encargadas por el ministro de Instrucción Pública francés y que posteriormente Terman en 1937 actualizaría bajo el nombre de “Escala Terman-Merrill”, con una nueva baremación e incluyendo el concepto de cociente de inteligencia con la finalidad de separar a los que debían de estar escolarizados en las escuelas ordinarias, de los que no debían estarlo. Surgiendo así las escuelas de educación especial, que se van

extendiendo y consolidando como la mejor opción para estos alumnos, produciéndose nuevos procesos de exclusión (García Pastor, 2010, p.12).

Según el propio Bolívar (2015), en 1922 la escuela denominada por entonces “unificada” da sus primeros pasos impulsada por pedagogos como Luzuriaga y la Institución Libre de Enseñanza. Años después, la Ley de Instrucción Pública (1939), pone toda la atención en la educación primaria como piedra angular de la educación.

Durante los 40-50, se producen cambios en el cuestionamiento de las corrientes deterministas o ambientalistas. A partir de entonces, las causas no son solo consideradas internas, sino que también pueden ser externas, aumentando las posibilidades de intervención con el alumnado y considerando que los trastornos no siempre son permanentes. Por tanto, aunque las pruebas de inteligencia siguen siendo importantes, se empieza a tener en cuenta la influencia del contexto.

Tal y como manifiesta Marchesi (1999, p.25) en la década de los 60/70, “se producen profundas transformaciones en el campo de la Educación Especial”, con una nueva concepción de los trastornos del desarrollo y las deficiencias, la extensión de la educación obligatoria, mayor competencia de los profesores, la revisión de la evaluación psicométrica y el surgimiento de una corriente normalizadora con movimientos a favor de la igualdad, lo que va a concluir con un nuevo marco conceptual, la aparición de las N.E.E. (necesidades educativas especiales) y una nueva práctica educativa: la integración (Marchesi, 1999, p.27). Llegándose a partir de los años sesenta, a lo que la Universidad Internacional de la Rioja (en adelante U.N.I.R) ha llamado la tercera revolución mental, de modo que “cambian los conceptos con los que se denominaban las distintas dificultades, y surge un movimiento que impulsa un giro en cuanto a la institucionalización y la educación especial, basado en los principios de normalización e integración” (Muñoz, 2016, p.15).

El principio de normalización fue definido por Bank-Mikkelsen en 1969, señalando que “la vida de un individuo con discapacidad debe ser la misma y gozar de las mismas oportunidades que la vida de otros individuos” (Muñoz, p.15). Con lo cual, la normalización era el objetivo y la integración el método.

Según Bolívar (2015, p.4) en 1969 el “Libro Blanco de la Educación, supondría un análisis marcadamente crítico de la situación reflejada en la educación, sentando las bases para la reforma que se necesitaba hacer”. Pero esta concepción se ve frenada y no es recuperada hasta la década de los 70. En 1970 la escuela comprensiva se establece en España con la Ley General de Educación (en

adelante, L.G.E.) que abrirá las puertas a la escolarización del alumnado con diferencias. Aunque poco más tarde, se comprobaría con el Informe de 1976 de la Comisión Evaluadora de la Ley de 1970 que la L.G.E. empezaba a mostrar problemas.

Casi una década más tarde del Libro Blanco para la Educación, en 1978 concretamente, la Constitución española aboga por el derecho a una educación de calidad en igualdad de oportunidades para todos y cada uno de los ciudadanos de nuestra nación con independencia de sus características personales. Esta ley, establecería las bases de muchas otras disposiciones legislativas en cuanto a atención a la diversidad se refiere, quedando aprobado ese mismo año el Plan Nacional de Integración, que siguiendo a Marchesi (1999), presenta claras influencias de un documento tan importante como el Informe Warnock, encargado en 1974 por el secretario de Educación de Reino Unido a una comisión de expertos, presidida por Mary Warnock y publicado en 1978. Dicho informe, reflejaba como la agrupación del alumnado en categorías fijas no era positivo en absoluto, ya que las categorías etiquetan negativamente y confunden, considerando que todos los niños que están en la misma categoría tienen las mismas necesidades (Warnock, 1987). Este documento, además defendía el uso del término necesidades educativas especiales, evitando el lenguaje de la deficiencia, incluyendo los problemas del contexto educativo y suponiendo la provisión de recursos extraordinarios, para atender a las necesidades (Informe Warnock, 1978).

En el año 1978, además, el Ministerio de Educación y Ciencia introduce el principio de normalización, cuya consecuencia directa en el sistema educativo es la integración escolar y el Instituto Nacional de Educación Especial propone unificar la educación ordinaria y la especial con el fin de ofrecer a todos los niños y niñas una educación adaptada a sus características personales (Rodríguez et al., 2015, p.18).

En 1982, se promulga la Ley 13/1982 de 7 de abril de Integración Social del Minusválido (L.I.S.M.I.), como una de las principales leyes que hacen avanzar a nuestro país en materia de integración, con grandes avances en dicho campo, nacida para refrendar el artículo 42 de nuestra Constitución Española, en el que se refleja la obligación de cumplimiento de políticas de integración destinadas a personas discapacitadas por parte de los poderes públicos. Tres años más tarde en 1985 se promulga la Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (L.O.D.E.). Ese mismo año, el Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial hace su aparición, ayudando a la incorporación en las aulas ordinarias a aquellos alumnos/as procedentes de centros específicos.

También en 1985, concretamente el 20 de marzo, se publica la Orden Ministerial sobre Planificación de la Educación Especial y Experimentación de la Integración dando lugar a la aparición del programa de integración del curso 85/86, con experiencias de integración en diferentes centros educativos de nuestro país, para las cuales: se reconvirtió el espacio físico, se amplió la relación del centro con el entorno, se puso énfasis en la coordinación, en una mayor estabilidad de la plantilla, se apostó por los profesores de apoyo y logopedas,...mostrando resultados bastante positivos.

No obstante, y como bien señala González Manjón, recogido en el documento anteriormente citado “hasta la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.), la atención a la diversidad en nuestras escuelas se redujo a un conjunto de medidas destinadas a alumnado con dificultades escolares vinculadas a la discapacidad mayormente” (p.5).

En 1990, los problemas que se había encontrado en la L.G.E. finalizan con la aprobación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.). Esta ley supone un claro avance en materia de comprensividad, con medidas recogidas por Bolívar (2015, p.5) como: la extensión de la educación obligatoria hasta los dieciséis años, un currículo común en toda la etapa, unas claras propuestas de inclusión, la escolarización común de todos los alumnos sin discriminación por rendimiento, necesidades educativas especiales, discapacidad u otro aspecto y atención a las diferencias individuales, mediante adaptaciones curriculares. Además los alumnos que no obtuviesen el título en Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) podrían cursar unos “Programas de Garantía Social” (posteriormente llamados “Programas de Cualificación Profesional Inicial (P.C.P.I.), propugnando grandes avances en el campo.

Tal y como se recoge en el documento de la U.N.I.R “en los años 80/90, se produce la incorporación a la escuela ordinaria de los niños/as que tradicionalmente estaban escolarizados en centros de educación especial (...). Es la etapa de integración educativa”. (Muñoz, 2016, p.6). En este escenario van a emerger las “necesidades educativas de los alumnos y la psicopedagogía o la orientación educativa aparecen como recursos propios de la escuela para atenderlas” (p.6).

Por su parte, la Declaración de Salamanca de 1994 recoge a lo largo de su desarrollo:

El concepto de inclusión comienza a tomar fuerza y presencia, con un cambio en la mente de la sociedad, el paso de la identificación del problema en el alumno para trasladárselo al sistema, la necesaria apuesta por la calidad educativa y por último, la garantía de que todos los alumnos puedan alcanzar sus aprendizajes. En ese marco la Organización de las Naciones Unidas para la

Educación, la Ciencia y la Cultura (2005), define a la educación inclusiva “como un proceso orientado a responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos incrementando su participación en el aprendizaje, reduciendo la exclusión en y desde la educación”.

(Muñoz, 2016, p.21)

No obstante, hasta entonces la teoría había sido demasiado positiva, mientras que la práctica reflejaba otra cosa. De modo que se precisaba un nuevo marco organizativo para las escuelas, naciendo la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de las Escuelas en 1995 (L.O.P.E.G.) y el Real Decreto 696/1995 de 28 de abril de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, para establecer la necesidad de que los centros escolares incluyesen medidas de atención a la diversidad en sus Proyectos Curriculares y realizasen adaptaciones curriculares individualizadas para el alumnado que lo precisase, bajo los principios de normalización e integración. Por su parte, en 1996 surge la Orden de 1 de agosto de 1996, que regula las condiciones y el procedimiento para flexibilizar con carácter excepcional la duración del período de escolarización obligatorio de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. De modo, que la atención a la diversidad, se va concibiendo como un tipo de atención, con un abanico cada vez más amplio y variado de destinatarios.

Aunque uno de las grandes aportaciones de la L.O.G.S.E., fue la introducción de una Educación Comprensiva, tanta comprensividad no fue bien recibida por los líderes del partido político opuesto, que defendían desde el primer momento una ruptura clara con los presupuestos de comprensividad que inspiraron a la L.O.G.S.E., proclamando su derogación con una reforma de la reforma o contrarreforma” (Escudero 2002, citado por Bolívar, 2015, p.6), apareciendo entonces la Ley Orgánica para la Calidad Educativa en 2002 (en adelante, L.O.C.E.).

Ese mismo año, el Decreto 147/2002 de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos/as con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales, establecerá las condiciones de escolarización, las enseñanzas y las medidas de apoyo, de adaptación y de acceso al currículo que contribuyan a mejorar la calidad de la atención educativa que reciben los alumnos/as con N.E.E por razón de discapacidad, regulando la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización. Ambos aspectos regulados además, por la Orden de 19 de septiembre de 2002 por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización, que junto con la Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula el período de formación para la transición a la vida adulta y laboral y la Orden de 19 de

septiembre de 2002, por la que se regula la elaboración del Proyecto Curricular de los Centros Específicos de Educación Especial y de la programación de las aulas específicas de educación especial en centros ordinarios, se denominan las trillizas.

Asimismo en 2003, hacen su aparición el Decreto 167/2003 de 17 de Junio por el que se establece la Ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas y el Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, regula las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente. Con lo cual, la educación especial, aumentará su población destinataria progresivamente, ofreciendo una respuesta educativa cada vez más diferenciada.

Pero la L.O.C.E. establecida en 2002 no duró demasiado, ya que de nuevo el ascenso al gobierno del Partido Socialista paraliza su implementación y se entra en un período de elaboración de una nueva ley. En este caso la L.O.E (Ley Orgánica de Educación) que se hace efectiva en 2006 y que por primera vez abre un debate público mediante un documento titulado “Una educación de calidad para todos y entre todos”, con la finalidad de garantizar estabilidad y continuidad al sistema educativo. Esta ley, se configura como una ley comprensiva, que defiende la comprensividad de la enseñanza básica en diez años de escolaridad (6- 16 años), la supresión de los itinerarios de la L.O.C.E., una nueva organización en la E.S.O., materias nuevas en el currículum (Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos), la atención a la diversidad en una población cada vez más diferenciada, igualdad de trato y no discriminación de las personas bajo ninguna circunstancia, entre otros; surgiendo un nuevo concepto denominado ahora inclusión (Bolívar, 2015, p.8).

Con la L.O.E., aparece por primera vez el término “Necesidades Específicas de Apoyo Educativo” (N.E.A.E.), incluyendo dentro de esta gran categoría a alumnado con “Necesidades educativas especiales”, “Dificultades específicas de aprendizaje” (en los que se incluye a los trastornos de atención e hiperactividad: T.D.A.H.), “Altas capacidades intelectuales”, “Incorporación tardía al sistema escolar” o con necesidades asociadas a “Condiciones personales o historia escolar”.

En 2013, se produce de nuevo un cambio de ley educativa estatal, entrando en escena la llamada L.O.M.C.E., que son las siglas que corresponden a la actual Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, que modificará a la L.O.E., y respetará algunos artículos de la L.O.D.E. Con la L.O.M.C.E., que supone otra vuelta de tuerca al tema de la comprensividad e inclusividad, la heterogeneidad del alumnado se concibe como diferencias interindividuales en lo que es descrito

como “talento”, pero haciendo un uso amplio del concepto, referido no sólo a diferencia de capacidades, sino también a diferencias de personalidad. El término de N.E.A.E., se mantiene, y se define a este alumnado, como “aquel que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, T.D.A.H., por sus altas capacidades intelectuales, por su incorporación tardía al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar” (L.O.M.C.E., 2013).

2.2. N.E.E. vs. N.E.A.E.

Los términos “Alumnado con Necesidades Educativas Especiales” (A.C.N.E.E.) y “Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo” (A.C.N.E.A.E.) conviven en la actualidad y aunque se usan de forma indiferenciada e incluso inadecuada, no es tan compleja su diferenciación.

La actual Ley Orgánica para la mejora de la Calidad Educativa (L.O.M.C.E.) recoge al alumnado con N.E.E. dentro de los alumnos con N.E.A.E. De este modo dentro de este último grupo, además del alumnado con N.E.E., se encuentra aquellos/as que presentan: dificultades de aprendizaje, T.D.A.H., altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo o necesidades asociadas a condiciones personales o de historia escolar. Por su parte, los alumnos con N.E.E., son aquellos que “requieren por un período de escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas, derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta” (L.O.M.C.E, 2013). Esta sería la principal diferencia, pero existen otras que pueden ser deducidas de la lectura de diferentes documentos como las Instrucciones 8/3/2017:

- En cuanto a la documentación: los alumnos con N.E.A.E. requieren un informe psicopedagógico y los que presentan N.E.E. requieren este informe más un dictamen de escolarización.
- En cuanto a la modalidad de escolarización, mientras que el alumnado con N.E.A.E., se encuentra siempre escolarizado en modalidad “A”, “B” o “C”, el alumnado con N.E.E. disponen también de la modalidad “D” de escolarización en centro de educación especial o la modalidad combinada, que posteriormente serán explicadas en el apartado 3.4.1.3.
- En cuanto a las adaptaciones curriculares: todas pueden ser aplicadas a ambos tipos de alumnos, excepto las adaptaciones curriculares destinadas al alumnado de altas capacidades (A.A.C.C.I.I.), que se encuentran dentro de los A.C.N.E.A.E., y las A.C.I. (adaptaciones curriculares individualizadas) destinadas a alumnado escolarizados en modalidad C (aula específica) o D (centro específico), quedando solo destinadas a A.C.N.E.E.

2.3. El etiquetado y sus efectos

Cuatro años después de su “Informe Warnock”, la propia Mary Warnock (1982) reconocía:

Tal vez la principal razón de la actual pobreza evidente de las necesidades educativas especiales, está en su definición... o mejor, en su falta de definición...el concepto de necesidad especial encierra una falsa objetividad, porque una de las dificultades principales y desde luego casi abrumadoras, es decidir quién es el que tiene necesidades especiales, o qué significa especial. (Slee, 2001, 137)

A sabiendas o no de sus significado, nadie duda de que el término especial asociado a la expresión “alumnos con necesidades educativas especiales”, supone un manifiesto de que algún aspecto en el alumno no va bien, que no es igual que en los demás alumnos. Luego si no es igual, significa que es diferente. Y aunque siguiendo a Vlachou “en un mundo de diferencias la normalidad no existe”, las diferencias asustan, etiquetan y por lo tanto crean rechazo.

“Uno de los aspectos más criticados de la educación especial, ha sido la tipificación de la discapacidad, ya que ninguna de las ventajas señaladas con respecto a la etiquetación ha sido tan evidente como sus desventajas” (García Pastor, 1995, p.61). Siguiendo a la autora, tenemos que tener en cuenta dos aspectos: “por un lado el impacto de la etiqueta sobre las percepciones y conducta del propio niño; por otro el impacto sobre las percepciones y conductas de las personas que interactúan con el niño” (García Pastor, 1995, p.61). Llegando a suceder el siguiente proceso, que ya nos advertían Rist y Harrell (1982), citados por García Pastor:

El profesor espera un determinado rendimiento y una determinada conducta de determinados alumnos. Por estas diferentes expectativas, los profesores se comportan de diferente manera antes diferentes alumnos. El trato del profesor indica a cada alumno lo que el profesor espera, afectando esto afecta al autoconcepto del alumno, a la motivación y al nivel de aspiración. Si el trato del profesor es consistente a lo largo del tiempo, o si el alumno no se resiste, o cambia de conducta de alguna manera, este tenderá a ir conformando la conducta y el rendimiento del alumno. Con el tiempo, el rendimiento y la conducta del alumno se aproximarán cada vez más a las expectativas iniciales.

(García Pastor, 1995, p.65)

Por tanto, podemos comprobar que se cumple el denominado Efecto Pigmalión, en el que las expectativas terminan interiorizándose y convirtiéndose en reales, no beneficiando en absoluto el efecto del etiquetado. De modo, que lo que a priori, puede ser pensado como un intento de clasificación con la finalidad de establecer un diagnóstico claro con el que operar, trabajar y asentar el punto de partida de trabajo con un determinado alumno, resulta no serlo.

De otro lado, en 1990 el propio Iano, citado por García Pastor en 2012(a), refiriéndose a los efectos del etiquetado afirmaba:

Cuando el profesorado acepta al alumno como es definido e identificado por otros, acepta como legítimo los propósitos educativos y los contextos en los cuales el alumnado fue inicialmente definido como problemático, como inadaptado, o como fracasado (...) asumiendo los supuestos que sirvieron de base a su formulación, ignorando las posibilidades para hacer un planteamiento curricular más justo.

(García Pastor, 2012a, p.219)

No en vano pues, se viene luchando contra estas prácticas desde hace décadas, con la finalidad de evitar que esas concepciones a menudo erróneamente concebidas acerca de un alumno/a con un determinado diagnóstico consigan cumplirse, afectando al propio autoconcepto del alumno/a. Además el etiquetado no es una práctica neutra ya que muestra el poder que unos sujetos llegan a tener sobre otros al decidir qué conducta puede considerarse desviada y cual no (García Pastor y Marchena, 2013, p.8). No escatimo por tanto, en la importancia de la consideración que autores como Runskiwick-Cole y Hodge, citados por Pastor y Marchena (2013, p.9) propusieran cambiar la expresión de necesidades educativas especiales por la de derechos educativos, bajo la premisa de que el termino N.E.E. utiliza un lenguaje fuera de lugar, que viene a significar exclusión. Pero mucho me temo, que en lugar de ello, lo único que hemos conseguido es llegar al concepto necesidades específicas de apoyo educativo (N.E.A.E.), como una denominación menor peyorativa pero igual de clasificatoria.

3. VALORACIÓN DEL PRESENTE

Antes de continuar, se me antoja alto obligatorio aclarar de un lado, quienes serían pues los destinatarios de la educación inclusiva y de otro, cómo se llevaría a cabo la atención a la diversidad en las diversas comunidades que forman parte de nuestro territorio nacional.

3.1. Destinatarios de la educación inclusiva

En la actualidad, los destinatarios de la educación especial son cada vez más diversos y el campo de acción de la educación especial cada vez más amplio. Desde hace unas décadas en nuestro país no solo se trabaja con alumnos con trastornos o discapacidad física, psíquica o sensorial, sino también con otro tipo de alumnado como “minorías étnicas y/o religiosas, aislados, talentosos, sujetos bajo protección social, enfermos, alumnado en situación de desventaja económica, social y cultural, con riesgos de desafección a la escuela y con mayores dificultades escolares” entre otros (Escudero y Martínez, 2011, p.89).

En la actualidad, tomando como base la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (L.O.M.C.E) o las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, podemos deducir que va destinada a cualquier alumno/a con necesidades específicas de apoyo educativo (N.E.A.E.), dentro de los que se engloban:

Alumnado con Necesidades Educativas Especiales(N.E.E.)	Trastorno grave del Desarrollo
	Discapacidad visual
	Discapacidad Intelectual
	Discapacidad auditiva
	Trastorno de la comunicación
	Discapacidad física
	Trastorno del Espectro Autista
	Trastornos graves de conducta
	Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (T.D.A.H)
	Otros trastornos mentales
	Enfermedades raras o crónicas

Alumnado con dificultades de aprendizaje	<p>Dificultades específicas de aprendizaje</p> <p>Dificultades de aprendizaje por retraso en el lenguaje</p> <p>Dificultades de aprendizaje por discapacidad intelectual límite.</p> <p>Dificultades de aprendizaje, derivadas de T.D.A.H.</p>
Alumnado con altas capacidades Intelectuales	Sobredotación Intelectual, talento simple y talento complejo.
Alumnado que precisa de acciones de carácter compensatorio	Derivadas de su historia personal, familiar y/o social, de escolarización irregular, por períodos de hospitalización o de atención educativa domiciliaria, por pertenencia a familias empleadas en trabajos de temporada o que desempeñan profesiones, por absentismo o por incorporación tardía al sistema educativo.

Tabla nº 1 Extraída del anexo II de las Instrucciones 8/3/2017

Cada trastorno, discapacidad o dificultad, lleva contemplada todas las variables posibles que se pueden dar en el sujeto. En consonancia, cualquier ser humano está sujeto a presentar N.E.A.E. en cualquier momento de la vida escolar.

3.2. Niveles de respuesta

Tal y como se recoge en las Instrucciones de 8/3/2017, la atención educativa al alumnado con N.E.A.E. se desarrollará en los diferentes niveles de concreción curricular:

- Nivel de centro: A este nivel, es fundamental el trabajo del equipo directivo, junto con los equipos de orientación de centro (E.O) en los Centros de Educación Infantil y Primaria y los departamentos de orientación (D.O.) en los Institutos, como órganos de orientación de carácter interno en los centros, debiendo contar el centro con un Plan de Atención a la Diversidad. (p.77)

- Nivel de aula: “El equipo docente, coordinado por el tutor o tutora del grupo clase será el encargado de la atención educativa del alumnado con N.E.A.E. y de la aplicación de las medidas que conformen su respuesta, preferentemente, en su grupo de referencia” (p.78)
- Nivel de alumno: El nivel de alumnado, será “consistente en la aplicación de medidas específicas que pueden o no implicar recursos específicos, destinadas al alumnado N.E.A.E” (p.79).

3.3. Las políticas inclusivas en las diferentes Comunidades Autónomas

Rodríguez et al. (2015, p.22) ilustran un estudio de Reyes de 2011 acerca de las acciones políticas educativas en materia de inclusión que se están promoviendo y desarrollando desde las distintas Comunidades Autónomas españolas, concluyendo que no existía una homogeneización de las políticas llevadas a cabo desde los diferentes gobiernos autonómicos. Aspecto que en la actualidad sigue inmutable. A pesar de ello, y siguiendo a Reyes, casi todas llevaban y llevan a cabo las mismas políticas inclusivas:

- Políticas relacionadas con la atención al alumnado con necesidades educativas especiales.
- Políticas sobre prevención y reducción del fracaso escolar.
- Políticas en materia de género e igualdad.
- Políticas para reducir el absentismo escolar.
- Políticas sobre prevención y reducción del abandono escolar.
- Políticas para la atención de minorías étnicas.
- Políticas relacionadas con la mejora de la convivencia escolar.
- Políticas sobre prevención y reducción del acoso escolar.
- Políticas relacionadas con la atención al alumnado con altas capacidades.
- Políticas sobre prevención y reducción de indisciplina escolar.
- Políticas relacionadas con la escolarización del alumnado al centro.
- Políticas dirigidas a la atención de la diversidad cultural.
- Políticas para la eliminación de barreras.
- Políticas para la mejora de la accesibilidad.

3.4. Las dos caras de la moneda. Tesis contrapuestas

Llegados a este punto, conocidos ya los antecedentes y la visión histórica de la educación especial en España, el concepto de N.E.E y N.E.A.E., los efectos del etiquetado, así como los destinatarios de la educación inclusiva, estamos en situación de analizar la realidad de la educación inclusiva en la actualidad.

En cuanto al proceso de atención a la diversidad en los centros educativos, podemos concluir dos tesis claramente contrapuestas, una tesis que afirma que el recorrido ha llegado a su fin, que vivimos en plena inclusión, con claras muestras de inclusión educativa reflejada entre otros en avances educativos, documentos legislativos, manuales, provisión de recursos educativos a su atención, un discurso más que defendidamente inclusivo o “un cambio conceptual terminológico y de perspectiva con respecto a la forma de atender el alumnado con N.E.E.” (Bolaños-Muñoz et al., 2015, p.23). Y otra que se contrapone y dictamina que la inclusividad que se propugna a los cuatro vientos, no es tan real, ni tan inclusiva en los centros educativos, reflejándose por ejemplo en prácticas segregadoras que no propician la participación de todo el alumnado en el escenario del aula, la permanencia del etiquetado, la exclusión del alumnado en determinados momentos para una atención terapéutica, bajo la archiconocida frase “solo se concentra más”, etc.,

3.4.1. Curricularmente hablando. Aspectos positivos

“Un sistema educativo inclusivo debe garantizar la equidad en el acceso, la permanencia y la búsqueda del mayor éxito escolar de todo el alumnado. Para ello, es preciso contar con un sistema de prevención, detección e identificación de necesidades educativas” (Instrucciones 8/3/2017, p.4). Pero, ¿cómo se llega a atender a un alumno/a y de qué modo se realiza esta atención?

3.4.1.1. Determinación de necesidades

Desde la aprobación de la Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización en nuestro país, la situación en cuanto al tratamiento de la diversidad ha ido evolucionando y la elaboración de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización, se han ido perfeccionando. Esta Orden, que aún sigue vigente, se ha ido concretando para ello en Circulares o Instrucciones para todas y cada una de las comunidades autónomas que conforman el territorio español. No obstante, y a pesar de que todas ellas quedan bajo la potestad del organismo encargado en materia de educación en cada una de ellas,

contienen a groso modo aspectos muy similares, avanzando de forma homogénea en cuanto al tratamiento de la diversidad se refiere en todo el territorio español (Rodríguez et al, 2015). Es por ello, que a continuación, me dispongo a resaltar los aspectos más importantes a considerar hoy día para atender a la diversidad, basándome en las Instrucciones de 8 de marzo de 2017 de la dirección general de participación y equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa para la Comunidad Autónoma de Andalucía, por familiarización con el documento y por su magnífica contribución a la explicación y entendimiento del trabajo de atención a la diversidad.

Gracias a documentos como las Instrucciones mencionadas con anterioridad, en la actualidad, podemos saber cuál es el procedimiento a realizar antes de intervenir de forma especializada con un alumno/a en el/la que se detecten indicios de Necesidades Educativas. “Esta detección puede suceder: en el primer ciclo de educación infantil, durante el proceso de nueva escolarización, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje o durante el desarrollo de procedimientos o pruebas generalizadas de carácter prescriptivo” (Instrucciones 8/3/2017, p.8). Asimismo, pueden estar en relación “al desarrollo en los siguientes ámbitos: cognitivo, motor, sensorial, comunicativo y lingüístico, social y afectivo, de la atención y concentración o de aprendizajes básicos: lectura, escritura y cálculo” (p.15).

Una vez detectados indicios de N.E.A.E. en el alumno/a, el modo de actuación, según las Instrucciones 8/3/2017, sería el siguiente:

El tutor o tutora reunirá al equipo docente, debiendo asistir al menos una persona en representación del equipo de orientación del centro y abordando los indicios de N.E.A.E. detectados, valorando la eficacia de las medidas que se vienen aplicando, tomando decisiones sobre la continuación de las medidas aplicadas o medidas y estrategias a aplicar y finalmente, estableciendo un cronograma de seguimiento de las medidas adoptadas. Las consideraciones del equipo docente serán recogidas en un acta que elaborará el tutor o tutora y devueltas en una reunión a la familia. Si tras la aplicación de las medidas referidas en el apartado anterior, durante un período no inferior a tres meses, y según el cronograma de seguimiento establecido, se evidencie que las medidas aplicadas no han resultado suficientes o no se aprecie una mejora de las circunstancias que dieron lugar a la aplicación de las mismas, se realizará el procedimiento de solicitud para la realización de la evaluación psicopedagógica.

(p.20)

3.4.1.2. Evaluación psicopedagógica

La evaluación psicopedagógica es concebida como “una parte del proceso de la intervención para lograr el ajuste adecuado entre las necesidades del alumno o la alumna y la respuesta educativa que se le proporcione”. Debiendo ser este proceso: “interactivo, participativo, global, contextualizado, que trascienda de un enfoque clínico de la evaluación y profundice en la detección de necesidades, ofreciendo orientaciones útiles y precisas para el ajuste de la respuesta educativa” (Instrucciones 8/3/2017, p.24). Siendo su proceso de realización el siguiente:

En primer lugar, hemos de informar a los padres, madres, o tutores legales de los indicios detectados y de la necesidad de su realización, pidiendo permiso. Ya que la evaluación psicopedagógica, solo se podrá realizar previo permiso de los padres o tutores legales. El siguiente paso sería informar al alumno/a objeto de evaluación sobre el inicio del proceso (p.29). Llegados a este punto, iniciaremos la recogida de información:

- a) Del alumnado: “datos médicos relevantes, historia educativa y escolar, desarrollo personal y social, competencia curricular y estilo de aprendizaje y motivación” (p.29).
- b) Del contexto escolar: análisis del proyecto educativo, de las programaciones didácticas, de aspectos organizativos, de aspectos que favorecen o dificultan el desarrollo del alumno/a, de las relaciones que establece con el profesorado, con sus compañeros/as y en el centro escolar,..., debiendo de tener presentes las observaciones e información facilitada por todos los docentes y profesionales que intervengan en la atención del alumno o la alumna (p.29).
- c) Del contexto familiar y social: “dinámica familiar, características de su entorno, expectativas, cooperación con el centro y en el proceso de enseñanza y aprendizaje, su inclusión social y los recursos de apoyo y/o socioculturales que complementan el desarrollo del alumno o alumna, entre otros” (p.29).

Una vez analizados todos los datos, se procede a la determinación de las N.E.A.E. del alumno/a recogiendo las Instrucciones 8/3/2017 (p.30) que se considera que un alumno/a presenta N.E.A.E. “cuando requiere, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar N.E.E., dificultades del aprendizaje, altas capacidades o precisar acciones de carácter compensatorio”. Una vez determinadas las N.E.A.E., se realiza la propuesta de atención educativa, que puede consistir en: “medidas y recursos para dar respuesta a las N.E.A.E. del alumno/a, orientaciones al profesorado para la organización de la respuesta educativa a nivel de aula y de centro u orientaciones a la familia o a los representantes legales” (p.30).

Finalmente, se elabora un Informe de Evaluación Psicopedagógica, que es un “documento que refleja la situación evolutiva y educativa del alumno/a en interacción con los diferentes contextos de desarrollo y enseñanza, se especifican sus necesidades específicas de apoyo educativo, si las tuviera, y se concreta la propuesta de atención educativa” (p.31), constando con los siguientes apartados: a) Datos personales, b) datos escolares, c) datos de la evaluación psicopedagógica, d) información relevante del alumno o alumna, e) Información relevante sobre el contexto escolar, f) información relevante sobre el entorno familiar y el contexto social, g) determinación de las necesidades específicas de apoyo educativo, h) propuesta de atención educativa y orientaciones al profesorado e i) orientaciones a la familia o a los representantes legales” (p.31).

Tras la realización del Informe de Evaluación Psicopedagógica el orientador u orientadora convocará entrevistas de devolución de información al tutor /a, a otros profesionales implicados y la familia del alumno o alumna.

Ahora bien, una vez determinadas las necesidades educativas del alumno, la situación evolutiva y educativa del alumno o la alumna y la propuesta de atención educativa necesaria, es hora de determinar cuál sería la mejor modalidad de escolarización en función de sus características y de la ayuda que precisa. De ello se encarga el Dictamen de Escolarización.

3.4.1.3. Dictamen de Escolarización

En las Instrucciones de 8/3/2017 (p.38), aparece recogido según la Orden de 19 de septiembre de 2002, que el Dictamen de Escolarización “es un informe fundamentado en la Evaluación Psicopedagógica en el que se determinan las necesidades educativas especiales y se concretan la propuesta de modalidad de escolarización, las ayudas, apoyos y las adaptaciones que cada alumno/a requiera”. Siendo objeto de dictamen de escolarización solo los alumnos con N.E.E.

En cuanto a su realización: “el orientador/a de referencia será quien elabore el Dictamen de Escolarización. No obstante, dado el carácter multiprofesional, la propuesta de modalidad de escolarización será adoptada por el equipo de orientación educativa de forma colegiada” (Instrucciones 8/3/2017, p.38) e incluirá según dichas Instrucciones (p.41-42): datos del alumno/a, motivo por el que se realiza, determinación de las necesidades educativas especiales, propuesta de atención específica (adaptaciones, ayudas y apoyos) y propuesta de modalidad de escolarización. Dichas modalidades se encuentran recogidas en el Anexo VIII y son:

- Modalidad “A”: Grupo ordinario a tiempo completo: para que “el alumnado con N.E.A.E. adquiera el máximo desarrollo según sus posibilidades, de las competencias claves, en el mismo entorno y con las mismas actividades de aprendizaje que su grupo de referencia. Para ello, se le proporcionará el apoyo, la ayuda y las adaptaciones del currículo necesarios, siempre dentro del grupo ordinario.
- Modalidad “B”: Grupo ordinario con apoyos en periodos variables: para que “el alumnado con N.E.E. adquiera el máximo desarrollo según sus posibilidades, de las competencias clave establecidas a través de un currículo adaptado significativamente y/o un programa específico, desarrollados dentro o fuera del grupo ordinario, según las necesidades que presente y la organización de los recursos personales y materiales que precise.
- Modalidad “C”: Aula de Educación Especial en Centro Ordinario. Para que “el alumnado con N.E.E., adquiera el máximo desarrollo según sus posibilidades, de las competencias clave establecidas, proporcionándole una atención específica personalizada que no es posible en el aula ordinaria, sin perjuicio de que se garantice la mayor integración en actividades comunes y curriculares con el resto del alumnado del centro.
- Modalidad “D”: Centro Específico de Educación Especial. Para que el alumnado con N.E.E. adquiera el máximo desarrollo según sus posibilidades, de las competencias claves establecidas, proporcionándole una atención específica personalizada y constante, mediante unas medidas educativas y asistenciales extraordinarias o muy específicas, con recursos específicos, personales y materiales, no disponibles en los centros ordinarios.

(p. 145-148)

A pesar de no estar recogidas en la Instrucciones, no podemos dejar de mencionar las experiencias de escolarización combinadas, que se publican todos los años para el curso académico vigente, en las que se permiten al alumnado de Centro Específico acudir al centro ordinario determinados días a la semana, para disfrutar de la inclusión con sus compañeros y al alumnado escolarizado en centro ordinario acudir al Centro Específico de Educación Especial, para disfrutar de los recursos que estos tienen.

Una vez elaborado el dictamen, se proporcionará la información del contenido a los padres, madres, o tutores legales del alumno o alumna y se incorporará al expediente académico del alumno o alumna (Orden de 19 de septiembre de 2002). Ahora bien, llegados hasta aquí ¿cuáles son las medidas o recursos específicos, a adoptar con este alumnado?

3.4.1.4. Medidas

Las medidas a adoptar con este alumnado, pueden ser de carácter educativas y/o asistenciales, apareciendo recogidas en el Anexo VII de las citadas Instrucciones, siendo las educativas:

- Adaptaciones de Acceso (A.A.C.): para alumnado con limitación funcional que requiera elementos para el acceso a la información, comunicación y participación precisando de recursos específicos, modificación y habilitación de elementos físicos y/o personal no docente.
- Adaptaciones Curriculares No Significativas (A.C.N.S.): cuando existe desfase del ritmo de aprendizaje y desarrollo, en relación al grupo en que se encuentra escolarizado, implicando una atención más personalizada por parte del tutor/a.
- Programas específicos (P.E.): cuando el alumnado precise atención específica con el objetivo de favorecer el desarrollo mediante la estimulación de procesos implicados en el aprendizaje. Siendo estos impartidos por el profesorado especializado para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Adaptaciones Curriculares Significativas (A.C.S.): cuando existe un desfase curricular de al menos dos cursos en el área o materia objeto de adaptación, entre el nivel de competencia curricular alcanzado y la programación del curso en el grupo en que se encuentra.
- Adaptaciones Curriculares Individualizadas (A.C.I.): para todo el alumnado con modalidad de escolarización “C” o “D”, para la adaptación individualizada del proyecto curricular y la programación de aula a las N.E.E. del alumno/a, a su nivel de competencias y al entorno de desarrollo.
- Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades intelectuales (A.C.A.I.): para promover el desarrollo pleno y equilibrado del alumnado con altas capacidades intelectuales contemplando propuestas de profundización y/o ampliación.
- Programas de Enriquecimiento Curricular para el alumnado con altas capacidades intelectuales (P.E.C.A.I.): para enriquecer el currículo ofreciendo una experiencia de aprendizaje más rica y variada al alumnado.
- Flexibilización de la duración del período de escolarización obligatoria y postobligatoria: “supone la anticipación del comienzo del período de escolarización o la reducción del mismo para alumnado de altas capacidades.

(2017, pp.63-74)

Mientras las medidas asistenciales, como su propio nombre indica se centrarán en: ayuda en la alimentación, ayuda en el desplazamiento, ayuda en el control postural, ayuda para la sedestación,

transporte escolar adaptado, asistencia en el control de esfínteres, asistencia en el uso del WC o asistencia en la higiene y aseo personal (cuando por falta de movilidad y autonomía personal el alumno o alumna no pueda realizarlo solo/a o precise ayuda), o vigilancia, por cualquier profesional o supervisión especializada por parte de un profesional técnico en integración social (P.T.I.S.), comúnmente conocido como monitor/a de educación especial, cuando sea preciso (p.138-139).

3.4.1.5. Recursos

Los recursos, pueden ser materiales o personales. En cuanto a los recursos personales, además de con tutor/a y especialistas de las diferentes materias (inglés, educación física,...) un alumno con N.E.A.E., podrá contar con una serie de profesorado especialista, entre los que se encuentran (p.139-142):

- Profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica (N.E.A.E.): cuando el alumno/a requiera atención especializada para el desarrollo de las adaptaciones curriculares significativas y/o programas específicos.
- Profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica con Lengua de Signos: cuando el alumnado citado con anterioridad, presente además, discapacidad auditiva.
- Profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica en U.S.M.I.J.: cuando sea necesario un especialista de la Unidad de Salud Mental Infanto-Juvenil.
- Maestro o maestra especialista en audición y lenguaje (A.L.): cuando el alumno/a requiera atención especializada para el desarrollo de sus habilidades lingüísticas y de comunicación.
- Profesorado especialista en Audición y Lenguaje con Lengua de Signos (Sólo N.E.E.): cuando el alumnado con discapacidad auditiva requiera comunicación a través de un sistema signado, aprendizaje de la lectura labial, desarrollo del lenguaje oral,...
- Profesorado del Equipo de apoyo a ciegos o discapacitados visuales, en convenio con la O.N.C.E. (sólo N.E.E.): cuando el alumno/a presente una agudeza visual inferior a 1/10 o una reducción del campo visual del noventa por ciento o excepcionalmente, una agudeza visual superior a la anteriormente establecida, no sobrepasando los 3/10 y cuya necesidad de atención específica quede recogida.
- Profesorado de Apoyo Curricular para alumnado con discapacidad auditiva y motórica en E.S.O. (Sólo N.E.E.): para la atención del alumnado con discapacidad auditiva o motórica que requiera un profesorado de apoyo curricular del ámbito sociolingüístico o científico- tecnológico que complemente la atención educativa.
- Profesorado de apoyo a la Compensación Educativa (N.E.A.E.): cuando el alumnado precisa atención compensatoria (...) derivadas de su historia personal, familiar y/o social, de

escolarización irregular, de períodos de hospitalización o atención educativa domiciliaria, de pertenencia a familias con trabajos de temporada, de absentismo o de incorporación tardía al sistema educativo.

- Profesorado de aula temporal de adaptación lingüística (A.T.A.L.): para ayudar al alumnado inmigrante con el idioma español.
- Cupo de apoyo y refuerzo (C.A.R.): para reforzar y apoyar determinados contenidos.

También es muy importante el personal no docente, que garantiza una inclusión más efectiva, recogidos en las Instrucciones 8/3/2017 (p.142), encontrando:

- Profesional técnico de integración social (P.T.I.S.): cuando el alumno o alumna requiera ayudas o asistencias en el desplazamiento, en el aseo personal, en la alimentación, en el control de esfínteres, en el uso del WC y/o porque necesite supervisión especializada más allá de la que puede prestar el profesorado ordinariamente.
- Profesional técnico interpretación de lengua de signos (P.T.I.L.S.): cuando el alumno/a con discapacidad auditiva requiera de un/una profesional que interprete en Lengua de Signos Española para el proceso de aprendizaje.
- Fisioterapeutas (sólo en centros de E.E.): cuando el alumno/a escolarizado en centro de educación especial tiene discapacidad motórica y la unidad de medicina física y rehabilitación del Servicio de Salud o el médico rehabilitador prescriban este tipo de intervenciones.

Todos estos profesionales forman parte del Equipo de Orientación de cada centro (E.O.) junto con el orientador/a de referencia. El cual a la vez formará parte del E.O.E. (Equipo de Orientación Educativa) en el que además del orientador se encuentran médicos, fisioterapeutas, psicólogos, pedagogos, maestros y trabajadores sociales. Existiendo E.O.E. por zonas, encargados de los centros de una zona; E.O.E provinciales, que regulan a todos los de la provincia y E.O.E. especializados en una determinada discapacidad o trastorno.

Además, no podemos olvidar, que fuera del centro educativo pero en coordinación con los profesionales anteriormente citados, podemos encontrar servicios que atienden al alumnado con necesidades educativas, destacando: “Centros de Atención Infantil Temprana (C.A.I.T.), Servicio de Salud Mental, Atención primaria (Centros de Salud), Servicios Sociales Comunitarios (S.S.S.S.C.C.), Equipos de Tratamiento familiar (E.T.F.), Federaciones y asociaciones de padres y madres, asociaciones para discapacidad,...” (Instrucciones 8/3/2017, p.5).

Finalmente, resulta fundamental para el desarrollo integral de todo el alumnado, la coordinación de todos y cada uno de los profesionales que trabajen con un alumno/a, estableciendo una misma dirección y unos mismos parámetros de trabajo que faciliten la consecución de unos buenos resultados. Implicando esta gran cantidad de recursos personales existentes, que la atención a la diversidad cada vez abarca campos más amplios y diversos.

En cuanto a los recursos materiales específicos: “hacen referencia al conjunto de recursos espaciales, materiales específicos de enseñanza-aprendizaje y ayudas técnicas y tecnológicas que van a facilitar que algunos alumnos/as con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario, o en su caso, adaptado” (p.144), tales como:

- Eliminación de barreras arquitectónicas y adaptación de las características físicas del aula.
- Mobiliario adaptado: mesas, sillas, reposapiés, atriles y mobiliario especial para facilitar la sedestación, mejorar el control postural, la manipulación y el acceso a los materiales del alumnado con discapacidad motriz.
- Recursos para facilitar la marcha o el desplazamiento de personas con limitaciones en la movilidad temporales o permanentes.
- Ayudas técnicas para el control postural y el posicionamiento.
- Recursos para obtener y mantener el cuerpo en una postura correcta.
- Ayudas técnicas para el aseo y/o el uso de WC.
- Ayudas técnicas para la comunicación: incluyen el uso de técnicas aumentativas o alternativas de comunicación con el uso de signos gráficos, de agendas visuales o de ayudas técnicas electrónicas como comunicadores.
- Ayudas técnicas para la comunicación auditiva: equipos que transmiten la señal sonora mediante ondas de alta frecuencia.
- Ayudas ópticas, no ópticas o electrónicas: instrumentos auxiliares que tienen como finalidad la optimización de la funcionalidad visual de las personas con resto de visión.
- Ayudas tiflotecnológicas: técnicas y recursos encaminados a procurar a las personas con ceguera o deficiencia visual los medios oportunos para el correcto uso de la tecnología.
- Ayudas técnicas T.I.C. homologadas, no homologadas o aplicaciones de software: ordenadores de sobremesa y portátiles, periféricos y accesorios, sistemas de acceso al ordenador con la voz o con la mirada, equipos informáticos y monitores, dispositivos y pantallas táctiles que mediante un toque directo sobre su superficie permite la entrada de datos y órdenes sin necesidad de teclado ni ratón,...

(Instrucciones 8/3/2017, p.142-144).

3.4.2. Dosis de realidad. Aspectos negativos

Ahora bien, llegados a este punto, sería lógico cuestionarnos si son adecuados los diagnósticos que se realizan, si se hace un uso adecuado de las medidas de atención a la diversidad, si son los recursos materiales o personales aprovechados al máximo, etc... siendo conscientes de que una sola respuesta negativa echaría por tierra todo el maravilloso sistema de atención a la diversidad que se perfila en las Instrucciones anteriormente citadas.

“Si el currículum escolar es la oferta educativa que capacita a los individuos para participar activamente en la sociedad y si esta oferta es concebida como un derecho, ¿en qué medida nos afecta la falta de accesibilidad a dicho currículum?” (García Pastor, 2012a, p.216). La respuesta será sin duda, en gran medida, ya que aunque hemos asistido a enormes avances en el campo de la atención a la diversidad, considero, que la teoría y la práctica difieren bastante, ya que sigue existiendo un currículum estándar y las prácticas educativas, no son tan flexibles, ni adecuadas como se pregonan.

“España a mediados de la década de los 90, ejercía un papel de liderazgo mundial en el centro del debate y la innovación educativa en materia de atención al alumnado con necesidades educativas especiales y organización de la educación especial” (Echeita y Verdugo, 2005, p.209). Es por ello, que tal y como citan los autores “la decisión de organizar la Conferencia de la U.N.E.S.C.O. en España no fue casualidad, sino reconocimiento al trabajo que muchos venían realizando desde hacía años, siendo la disposición, las condiciones y el impulso para el cambio inmejorables” (p.209). Pero, con Álvaro Marchesi, citado por Echeita y Verdugo, la Declaración de Salamanca supuso mucho más que una innovación educativa. Fue un proyecto de enormes dimensiones que precisaba de un trabajo mantenido en el tiempo y apoyo constante de los poderes públicos. Es por ello, tal y como citan los autores “que por muchos lugares de nuestra geografía la ilusionante retórica del texto salamantino esté más viva en los libros que en las aulas” (pp.209-210).

En la actualidad, la biblioteca digital UNESDOC de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (U.N.E.S.C.O.) en su Informe “La educación transforma vidas” recoge que mundo cuenta con una agenda, denominada Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada por la comunidad internacional en septiembre de 2015 y que cuenta con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante O.D.S.). Dentro de los O.D.S., la educación se recoge concretamente en el objetivo 4, consistente en garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Para lograrlo se ha

habilitado la “Agenda de Educación 2030”, que contempla, que la propia educación debe estar abierta a todos, ser inclusiva y de buena calidad.

A pesar de esto y del extenso desarrollo normativo anteriormente recogido a favor de la atención a la diversidad, las diferencias supuestamente concebidas hoy día como algo natural e intrínseco a todos los seres humanos, siguen considerando al alumnado “diferente” como una persona con una especie de desviación, con su consiguiente tratamiento diferencial, separado del currículo ordinario y con una enseñanza distinta (García Pastor, 1995). Por tanto, aunque ya lo recogía García Pastor hace una década y media, el escenario actual aunque más respetuoso, deja mucho que desear.

En cuanto a la escolarización en centros educativos, “muchos alumnos/as procedentes de familias con bajos recursos económicos estén casi obligados a escolarizarse en centros escolares donde la mayoría de compañero/as viven en circunstancias económicas y sociales semejantes” (Echeita, 2019, p. 7). El resultado es una “segregación escolar”, que resulta muy negativa para el aprendizaje y rendimiento de ese alumnado, apareciendo verdaderos guetos. Además “normalmente, los currículos escolares muestran contenidos, conceptos y situaciones desde la perspectiva de la cultura dominante, dejando al margen grupos minoritarios, ya que la diversidad no encaja bien en unas instituciones pensadas para uniformizar e imponer un canon cultural” (Verdeja, 2020, p.555). Pero estas instituciones no son las únicas olvidadas, la escuela rural es quizás una de las instituciones más ignoradas por la administración (Barrera y Alonso, 2020, p.809).

De otro lado y en coherencia con la pedagogía crítica de Giroux, Bolaños-Muñoz et al (2015) sostienen en cuanto a la atención a la diversidad en la actualidad:

Hay demasiados momentos aún en la legislación educativa española en la que se hace alusión a determinado tipo de alumnado sin caer en la cuenta de que, tal vez, el concepto más coherente con la verdadera inclusividad es el que se refiere a todo el alumnado escolarizado en el sistema educativo sin distinción alguna por clase social, étnica o capacidades para el aprendizaje, sin el riesgo de convertirla en la práctica en una educación especial que requiere recursos específicos de apoyo, en lugar de una sistema de calidad que beneficie y repercuta en beneficio de todos.
(p.26).

De modo que la persistencia de etiquetas en la legislación, va en detrimento de una filosofía educativa inclusiva. Además y desafortunadamente, como sostiene García Pastor (2003, p.216), las políticas educativas no siempre facilitan la filosofía necesaria y entienden esta necesidad asociada a

la dotación de recursos excepcionales. Esto ha ocurrido en nuestro país a partir de la reforma L.O.G.S.E., en la que se promueve una enseñanza comprensiva, pero se sigue manteniendo el mismo modelo de enseñanza que se implantó con la Ley de Educación de 1970. Además estas etiquetas suponen, “una limitación de oportunidades educativas de los grupos más desfavorecidos, cuando son desplazados del currículo común” (p.217), a la par que defiende: “la necesidad de que niños y niñas estén junto a los que naturalmente son sus compañeros, en las mismas escuelas y en las mismas clase, lo que se denomina como filosofía del rechazo 0” (p.217). Siendo conscientes, que en la mayoría de los casos, los elementos constituyentes y cambiantes de las relaciones educativas que provocan a una discapacidad, no están incluidos en el propio diagnóstico. Aspecto a considerar, según el propio Slee (2003) o pudiendo encontrar diagnósticos de algo que no presentan, de modo que la etiqueta que han asignado al alumnado no nos ayuda a saber cuáles son las necesidades de los alumnos/as para dar la respuesta más adecuada a ellas. Con lo cual el diagnóstico además de que puede no ser el adecuado, contribuye a la teoría del etiquetado.

En este sentido, se evidencia que los dirigentes políticos, no son sensibles a los cambios que la inclusividad requiere. Reflejado en un cuanto menos alarmante ir y venir de reformas educativas en nuestro país, que no hacen sino dificultar la coherencia de un currículo diversificado. El cual, va sufriendo cambios constantemente, impidiendo establecer una continuidad, una estabilidad y una aplicación efectiva. Ya que tal y como sostienen Escudero y Martínez (2011, p.90) “buena parte de las barreras contrarias a la inclusión son políticas y económicas”.

García Pastor (2003, p.14) muestra a la educación especial como una necesidad para los niños y niñas con discapacidades, que incluye argumentos segregadores que eliminan el derecho común a otros niños/as que asisten a la escuela, haciendo que “el tratamiento adecuado, sea concebido como una educación aparte, como una terapia, de ahí, que a esta pedagogía diferente se le llame pedagogía terapéutica, quedando justificado de este modo, que la educación de estos niños/as exija la segregación”. Argumentos que hoy día siguen estando presentes en las aulas a lo ancho y largo de nuestro país. A colación de esto, quisiera resaltar, que los profesionales de pedagogía terapéutica (P.T.) nos vemos abogados como bien afirma García Pastor, a trabajar la denominada perspectiva de acceso, que son las habilidades académicas básicas, y las habilidades sociales adecuadas, con la finalidad de poder mantener en el aula ordinaria a los alumnos con N.E.E., haciéndoles que se adapten a los estándares del currículo ordinario. Lo que enlaza con la problemática del currículo estándar, ya que la existencia del mismo supone adaptar el comportamiento, las actitudes y los conocimientos de los alumnos a este y no el currículum a las necesidades de los alumnos. Echeita (2008, p.11) señala “el currículo estándar es en muchas ocasiones, no una ayuda sino una barrera que dificulta la

pertenencia y participación en la vida escolar de determinados alumnos, así como un serio impedimento para promover la igualdad de oportunidades de aprendizaje.”

De otro lado este currículo estándar va a estar relacionado con la pedagogía basada en objetivos, que considera que todos los alumnos aprenden del mismo modo, en un proceso lineal o secuencial y al mismo ritmo. Hipótesis, que ha sido claramente rechazada en diversas ocasiones por diversos autores. Y enlaza además, con la enseñanza basada mayoritariamente en los libros de texto, lo cual perjudica realmente a la atención a la diversidad, limitando la flexibilización de la enseñanza. En las aulas actuales, es muy común encontrar a profesores acomodados, trabajando con libros con guía y solucionarios, de modo que todo se le da hecho, dejando estrecho margen para la improvisación, la cual supondría un esfuerzo innecesario.

Debemos ser asimismo conscientes de la ambigüedad en el tratamiento de las necesidades educativas especiales en función del alumnado que las presente, su familia, su tutor/a, sus comportamientos y su aceptación. Esto, es un tema que dificulta mucho el trabajo de los profesionales especialistas de la materia, que nos vemos obligados a realizar nuestra propia labor, teniendo en cuenta no solo lo que consideramos que es mejor para ese alumno/a, sino también lo que considere oportuno su tutor (que en el aula ordinaria comparte la tutoría con el especialista de pedagogía terapéutica, siendo ambos cotutores) y lo que consideren oportuno las familias. Acarreando esta situación muchos quebraderos de cabeza y amagos de “darlo por imposible”, ante determinadas situaciones de enseñanza. A lo cual hay que sumar el exhaustivo control y trámite burocrático para la atención al alumnado con necesidades educativas, que para algunos resulta excesivo, a la par que contradictorio, por lo cual, estoy de acuerdo con Darling-Hammond (2001) citado por García Pastor y Marchena (2013, p.7) cuando señala que “hasta el profesorado más comprometido se encuentra ante el dilema de responder ante los requerimientos administrativos o responder a las necesidades de su alumnado.”

Y la adición de posibles trabas para la atención a la diversidad no cesa, ya que debemos añadir que hoy día la mayoría del profesorado de las aulas ordinarias es incompetente a la hora de educar a los alumnos con necesidades educativas especiales que se encuentran en el aula ordinaria. Es por ello, que los especialistas de pedagogía terapéutica somos cotutores y elaboramos tanto las adaptaciones curriculares significativas, es decir aquellas que no se refieren a metodología, sino más bien a contenido curricular, como los programas específicos que ha de seguir este alumnado, que a pesar de encontrarse utópicamente incluidos en la clase ordinaria, muchas veces son ignorados o abandonados

académicamente todavía, bajo el presupuesto de que no van a llegar demasiado lejos, convirtiendo los docentes en más liviana su carga pedagógica.

Ainscow (1999, p.23) consideraba, que “a menudo los procesos que hacen que algunos alumnos se sientan excluidos son sutiles y ocurren dentro del aula, como comentarios lanzados al aire por profesores acerca de las expectativas”, ignorancia hacia sus respuestas pensando que no serán las correctas, etc. Situación que desafortunadamente sigue acaeciendo en nuestras aulas décadas después. “No resulta raro, que la escuela, consiga más eficacia eliminando el fracaso. Y este a la par, se elimina si lo personificamos en un determinado alumno/a” (García Pastor y Marchena, 2013, p.9). Situación muy asidua de observar en la realidad, convirtiéndose las practicas inclusivas en una patraña al considerar que el problema está en el sujeto y no en la escuela. Asimismo, parece ser, que con la etiqueta queda todo justificado. Visible en situaciones como la curiosa, a la par que llamativa oleada, ya con menor marejada, que se ha producido en el campo de la etiquetación de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de T.D.A.H.(Trastorno por déficit de atención e hiperactividad), la famosa “Hiperactividad”. Y es que, cualquier docente, desearía una clase plácida, tranquila, sosegada y atenta, pero los niños son inquietos por naturaleza, forma parte de su mecanismo de aprendizaje y exploración. Situación que parece no entender la mayoría de docentes, que rápidamente acuden al orientador/a de referencia para pedirle un diagnóstico que diga que el alumno tiene hiperactividad, para con este pretexto, justificar su dejadez, o conseguir que lo saquen del aula, para apoyos, refuerzos, o atención especializada, liberándose así de una carga.

Ocurriendo lo mismo justo con el caso contrario, aquel infante tranquilo, lento a la hora de realizar la tarea, más despistado o que simplemente no lleva el mismo ritmo de maduración (que no tiene por qué llevarlo, puesto que todos somos seres diferentes) cuyo tutor/a enseguida pide el diagnóstico de este tipo de alumnado como alumnado con déficit de atención, para con una excusa similar que en el anterior caso. Pero, como bien afirma García Pastor cuando un profesor o profesora viene diciendo “tengo un niño con problemas, hemos de hacerle ver que es él/ella el que tiene un problema con un niño.” Ya Ainscow en 1995, citado por García Pastor (2012b) señalaba que los esfuerzos del profesorado se centraban en la lucha por los recursos, en vez de centrarse en la mejora de la enseñanza. Aspecto que actualmente comprobamos sigue igual. Una vez conseguidos los recursos, la cosa no mejora, puesto que entonces surgirá la problemática ligada a sus uso y la búsqueda de ayuda especializada, así como el delegue en estos profesionales, bajo la premisa: “Vosotros sois los especialistas, lo haréis mucho mejor”, traspasando la responsabilidad de la enseñanza de estos alumnos desde el profesorado ordinario, al profesorado especializado. Y además no solo no permitiendo en determinadas ocasiones a los profesionales de pedagogía terapéutica como un apoyo

continuo dentro del aula, sino defendiendo sacar al alumnado que se aparta de la norma, para que el profesorado de educación especial trabaje con el alumnado con dificultades siguiendo un modelo segregador, bajo la premisa de que “solo se concentran mejor.” Algo que en la mayoría de los casos, resulta no ser cierto.

Todo lo anterior sucede en el marco de la lucha contra los cierres de los Centros de Educación Especial. Una lucha dirigida por el deseo del Estado, bajo el presupuesto de que estos suponen una segregación para el alumnado que acoge. Cabiendo formularse aquí varias cuestiones, ¿están preparados los centros ordinarios con las infraestructuras y recursos que estos alumnos necesitan?, ¿Si no existe una educación inclusiva todo lo real que debiera en el aula ordinaria con el alumnado que acude al aula de apoyo a la integración (aula P.T.) sucederá con los alumnos de aula específica?, ¿se convertirán en espacios aislados dentro del centro ordinario?, ¿se busca verdaderamente la inclusividad del alumnado o el beneficio de determinados sectores administrativos y políticos?,...

En general, en España han faltado muchos de esos elementos esenciales para facilitar la inclusión y garantizar su éxito. Se ha carecido de un análisis de lo que estaba ocurriendo en cada Comunidad Autónoma, ciudad y colegio o instituto; del conocimiento de los principales problemas o dificultades encontrados por los alumnos con necesidades educativas específicas y por sus propios compañeros; de la detección de las buenas prácticas y estrategias que mostraban más éxito; de publicaciones y materiales específicos que sirvieran de apoyo al profesorado en su práctica educativa; del fomento de la formación del profesorado y de otros profesionales de la educación en estrategias de cambio escolar y en procedimientos de evaluación, diseño educativo y curricular actuales; así como hemos carecido de unos buenos planes de estudios que hayan favorecido la modificación de actitudes de alumnado y profesorado.

(Martínez, 2010, p.153)

He aquí una radiografía del estado de la educación inclusiva.

En la situación actual de pandemia que sufre nuestro planeta, no quisiera dejar de resaltar con Echeita (2020) algunos aspectos de la educación en este período, ya que parece que hemos usado medidas más parecidas a la integración, que a la inclusión. Según este autor, todos los sectores educativos han intentado hacernos ver las maravillas de la docencia virtual, los profesores han puesto todo su empeño en preparar material para que los alumnos/as pudiesen trabajar en clase, incluso las editoriales han puesto todos sus materiales digitales a disposición de la docencia online, y los padres y alumnado andan escasos de tiempo con tanta formación (Echeita, 2020, p.9). Pero, precisamente

estas medidas no han ido destinadas al alumnado más vulnerable, ya que estoy de acuerdo con el autor, en que los alumnos sin internet ni ordenador; aquellos cuyos padres y madres trabajan pese a la pandemia o los/las que poco o nada de ayuda pueden recibir de sus padres por diversos motivos, han estado en desigualdad de condiciones con el resto de compañeros/as. Jugando estos componentes y situaciones en detrimento del alumnado con más necesidades, los cuales, no solo no van a cubrir las mismas, sino que las verán acrecentadas.

La situación se ha tornado compleja de la noche a la mañana, nadie estaba preparado para esta crisis sanitaria y las consecuencias académicas han sido evidentes. La mayoría de profesionales se ha visto sobrepasado de trabajo, con lo cual ha ido abandonando, por llamarlo de algún modo a todo aquel que no ha dado “señales de vida” en la mayoría de los casos por encontrarse en las anteriores condiciones; otro porcentaje se ha tomado unas relajadas vacaciones pagadas haciendo lo mínimo, repercutiendo evidentemente de nuevo con mayor incidencia en el citado alumnado; por último tan solo un pequeño porcentaje se ha encargado de intentar tirar del carro, con las dificultades que conlleva la falta de recursos. Sea cual sea pues, el caso en el que se encontrasen, el hecho de pertenecer a posiciones vulnerables, ha producido que se hayan visto perjudicados.

Finalmente, quisiera cerrar este epígrafe con una frase del director general de la U.N.E.S.C.O. Mayor Zaragoza: “el futuro no está fijado de antemano, son nuestros actos los que le darán forma y reflejarán nuestros criterios y valores”.

4. PROPUESTAS DE FUTURO

De acuerdo con Plancarte, “la inclusión se ha convertido en una palabra común en diferentes ámbitos del desarrollo de la humanidad, pero incluir se convierte en una tarea nada fácil de cumplir y que constituye todo un reto” (Plancarte, 2017, p.213). La inclusión, “debe verse como un proceso de innovación y mejora que acerque a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes, incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión” (Echeita, 2008, p.13). Pero si queremos hacer propuestas de mejora o de futuro, hemos de ser conscientes tanto de la trayectoria recorrida como de las dificultades detectadas, solo así podremos poner remedio a las mismas. Por lo tanto, debemos reflexionar acerca de qué tenemos que hacer y cómo lo debemos hacer, teniendo en cuenta que si pretendemos unos resultados similares, nuestra enseñanza deberá ser distinta para cada alumno/a.

Solo un experto, podría establecer unas propuestas de futuro, consistentes y tangibles, con total certeza de no equivocarse. Pero, por más que me gustase, ese no es mi caso. A continuación pues, presento un intento de establecer unas propuestas de futuro, de lo que considero debe llevarse a la práctica para conseguir una educación inclusiva, apoyándome para ello en una serie de ideas sacadas de la literatura experta en materia de la atención a la diversidad, así como de mi propia experiencia.

- Una escuela inclusiva, es una escuela para todos, sin requisitos de acceso ni mecanismos de selección (Sánchez, 2018, s.2.1).
- La escuela inclusiva es una escuela que rompe todas las barreras y garantiza una verdadera equidad educativa, una verdadera igualdad de oportunidades educativas para todos los alumnos y alumnas con independencia de sus capacidades, raza, cultura, sexo, ritmos de aprendizaje, intereses, etc. (Sánchez, 2018, s.1).
- Esta “tiene como objetivo formar personas con sentido democrático, con espíritu crítico y de cooperación, tomando en cuenta sus motivaciones” (Sánchez, 2018, s.2.1).
- “La participación denota el componente más dinámico de la inclusión, donde todos se involucran activamente de la vida de la institución, y son reconocidos y aceptados como miembros de la comunidad educativa” (Crisol, 2019, p.3).
- La diversidad se entiende como una oportunidad para aprender de los demás. “La diversidad hay que vivirla como un valor” (Larrea, 2020, p.893).
- Todos los niños pueden aprender, ofreciéndoles las mismas oportunidades, recibiendo el apoyo que requieran para garantizar su aprendizaje y su participación (Sánchez, 2018, s.2.2).
- “Todos los estudiantes han de tener la oportunidad de participar en actividades adecuadas para ello” (Tomlinson, 2008, p.34).
- Cualquier alumno/a puede cambiar su capacidad de aprendizaje con una adecuada estimulación.
- No tiene en cuenta solo las características de los alumnos sino también el contexto escolar (Sánchez, 2018, s.1.2).
- “Crea espacios de encuentro entre personas con capacidades diversas desde propuestas articuladas desde la educación formal y la educación no formal que ayuden a entender al “otro” desde un plano de igualdad” (Larrea, 2020, p.893).
- Se escucha la voz de los estudiantes, consultándoles sobre las áreas de mejora escolar (Susinos, Ceballos y Ruíz, 2019, p.67.).
- Debe existir “un liderazgo eficaz, personalizado en la Dirección del Centro, que debe motivar a todos los agentes y estar abierta a la innovación. Trabajar prioritariamente las actitudes de su comunidad educativa y plantear estrategias que aseguren un proyecto inclusivo” (Álvarez, Grau y Tortosa, 2014, p. 57).

- Debe promoverse la cooperación entre directivos y maestros, entre maestros y alumnos, entre los propios alumnos y en toda la comunidad escolar junto a los padres de familia (Sánchez, 2018, s.1.1).
- A la hora de planificar la actividad de atención a la diversidad, hay que contar con los “recursos personales y materiales internos del Centro, así como con los elementos de apoyo externos: programas, aulas, profesorado,…” (Álvarez, Grau y Tortosa, 2014, p. 57).
- “Es preciso, tomar buena nota de realidades que evidencian exclusiones, procurar comprenderlas en lo posible y armar proyectos (camino, trayectos sostenidos) para reducir sensiblemente su extensión y profundidad” (Escudero y Martínez, 2011, p.94).
- Se debe trabajar de forma coordinada y colaborativa, estableciendo coordinación horizontal y vertical, estableciendo normas de convivencia concretas, asequibles y consensuadas (Álvarez, Grau y Tortosa, 2014, p. 57).
- La responsabilidad educativa es compartida por toda la comunidad, convirtiéndose los maestros, en guías y apoyos.
- Desarrolla valores inclusivos compartidos por toda la Comunidad Educativa. (Sánchez, 2018, s.1.2.). Siendo algunos de ellos: igualdad, derechos, participación, comunidad, sostenibilidad, no violencia, respeto a la diversidad, confianza, compasión, honestidad, optimismo (Ainscow y Booth, 2015, p.26). Educándose en el reconocimiento, el respeto y en el valor de la diversidad (Sánchez, 2018, s.1.2).
- “En vez de ideales inclusivos fuera del alcance cabe imaginar otros intermedios (...), objetivos modestos e inexcusables” (Escudero y Martínez, 2011, p.111).
- Es preciso tomar nota de la realidad, “pero dar la batalla a las indiferencias y trifulcas políticas que lo que hacen es empeorar la situación” (Escudero y Martínez, 2011, p.111).
- Debe perseguir la mejora de la calidad de vida no sólo de los niños sino también de sus familias, estableciendo una relación positiva de colaboración con las familias, en las que exista el respeto, actitudes reflexivas, empáticas, proactivas y de escucha activa. (Sánchez, 2018)
- “Los especialistas de apoyo (PT, AL, etc.) son muy relevante para que aquellos alumnos con más dificultades puedan participar en los mismos espacios que los demás” (Susinos, Ceballos y Ruíz, 2019, p.69), siendo cotutores de los alumnos con N.E.A.E. los profesionales de Pedagogía Terapéutica (Instrucciones 8/3/2017).
- Es fundamental que cualquier profesor/a sea de la especialidad que sea, finalice sus estudios teniendo unas nociones y competencias que le permitan desarrollar su trabajo atendiendo a la totalidad de su alumnado sin obviar a ninguno de ellos. Así como también una formación permanente que le forme incesantemente sobre cómo ser un buen maestro/a para todos/as. En definitiva, una formación continuada del profesorado (Escudero y Martínez, 2011, p100). “La

Agencia Europea para el Desarrollo en las Necesidades Educativas Especiales (A.E.D.N.E.E.), 2009 puso en marcha en octubre de 2009 un proyecto titulado “Teacher Education for Inclusion”, dirigido a revisar proyectos europeos de formación inicial del profesorado en este ámbito y promover marcos de referencia, iniciativas y prácticas inclusivas” (Echeita, 2012, p.8-9), tomando como base “la alfabetización ética, en términos del profesor Booth como una de las tareas esenciales de la formación inicial y permanente del profesorado y el pilar en el que se apoyan el resto de competencias” (Echeita, 2012, p.14).

- Estos profesores ya formados, contemplarán las diferencias entre los estudiantes, lo que según Tomlinson (2008):

Supone un claro beneficio, puesto que los niños con necesidades anhelan la sensación de triunfo que les produce ser respetados, valorados, cuidados, e incluso halagados al conseguir objetivos que creían que estaban más allá de sus posibilidades. Y estos profesores comprenden, que la mejor manera de atender a las necesidades comunes consiste en contemplar las diferencias individuales (...), por tanto, acepta a sus alumnos incondicionalmente tal y como son y espera que den de sí el máximo posible.

(p.31)

- Sería buena, la creación de grupos de trabajo formados por todos los miembros de la comunidad educativa ya sean internos como familias, alumnado, profesorado, equipo directivo o personal de administración; o externos como voluntarios, personas pertenecientes a asociaciones sin ánimo de lucro u organizaciones no gubernamentales, estudiantes en prácticas de titulaciones universitarias, etc. (Crisol, 2019, p.4). De modo que “cada miembro del grupo tiene que ofrecer sus opiniones de una manera que invite al diálogo, siendo las diferencias de opinión acogidas como un recurso para avanzar” (Ainscow y Booth, 2015, p.59).
- Se debe crear un escenario adecuado, ya que “la inclusión, debe ser un medio para impulsar el desarrollo de todos los alumnos en un ambiente de alta estimulación, pero también un escenario para cambiar algunas actitudes sociales para desarrollar una cultura abierta a la diversidad” (Sánchez, 2018, s.1.1).
- “Tenemos que planificar pensando no en lo que yo como profesor voy a hacer al día siguiente, sino lo que tendrán que hacer mis alumnos/as, sus características y sus necesidades” (Tomlinson, 2008, pág.31).
- La creación o recopilación de un dossier de prácticas inclusivas eficaces para cada uno de los alumnos del centro, favorecería enormemente la labor con un determinado alumno/a, dándole continuidad en el tiempo a dichas prácticas, con independencia del cambio de docentes.

- La creación de bancos de recursos comunes útiles para trabajar con el alumnado, a través de espacios de almacenamiento en la nube virtual, para que queden a disposición de todo el profesorado, facilitaría el proceso de enseñanza-aprendizaje de todo el alumnado.
- Se deben detectar cuáles son las barreras de aprendizaje de los diferentes alumnos/as, comprometiéndose con la reducción de las mismas. “Debemos eliminar las barreras innecesarias sin eliminar los desafíos necesarios. El Diseño Universal para el Aprendizaje (D.U.A.) ayuda a los educadores a alcanzar este objetivo enseñando cómo crear currículos que atiendan las necesidades de todos los estudiantes” (Hípola et al, 2013, p.2), recogiendo este autor:

Se trata de un modo de abordar el obstáculo de los currículos inflexibles que generan barreras al aprendizaje, perjudicando a los estudiantes que están en “los extremos”, como alumnado de altas capacidades o los alumnos con discapacidades. Incluso los alumnos “promedios” podrían no tener atendidas sus necesidades de aprendizaje debido a un diseño curricular pobre. El D.U.A. estimula la creación de diseños flexibles desde el principio, que presenten opciones personalizables que permitan a todos los estudiantes progresar desde donde ellos están y no desde dónde nosotros imaginamos que están. Basándose en tres principios: proporcionar formas múltiples de representación, ya que los alumnos difieren en la forma en que perciben y comprenden la información que se les presenta, en función de sus capacidades; proporcionar múltiples formas de acción y expresión, debido a que los aprendices difieren en las formas en que pueden navegar por un entorno de aprendizaje y expresar lo que saben: oral, escrita, de forma gestual, con determinadas partes del cuerpo... y proporcionar múltiples formas de implicación, debido a que los alumnos difieren notablemente en los modos en que pueden ser implicados o motivado para aprender.

(Hípola et al, 2013, p.3)

Por lo tanto, serían idóneos, recursos didácticos y medios de expresión que cumplan los principios del “Diseño Universal de Aprendizaje”, ya que cada persona tiene un estilo de aprendizaje determinado (Crisol, 2019, p.4)

- “El peso de la adaptación debe recaer sobre el currículum y no sobre el estudiante”, ya que “la mayoría de los currículos no se adaptan a las diferencias individuales, con lo cual debemos de reconocer que son dichos currículos, y no los estudiantes los que están discapacitados” (Hípola et al, 2013, p.1). Todas, absolutamente todas las materias son objeto de flexibilización.
- Podemos hacer uso de actividades o iniciativas para crear recreos inclusivos.
- La programación de actividades dirigidas a todo el grupo clase permite el trabajo más individualizado con el alumnado con necesidades, mientras que el resto de compañeros trabajan en sus tareas de forma independiente.

- Debemos propiciar en todo momento un ambiente de trabajo cálido, seguro y acogedor que favorezca el aprendizaje y que permita adaptar el puesto de estudios para al alumnado que lo requiera, así como eliminar los estímulos innecesarios para aquellos otros que lo precisen.
- En cuanto a los elementos propios del currículo: objetivos y contenidos. Estos han de poder ser adaptados a las características, necesidades, o nivel de competencia curricular de todo el alumnado.
- Sería precisa trabajar con una metodología activa, lúdica y motivadora, que invite al aprendizaje, aprovechando todos los canales de aprendizaje del alumnado, adaptada siempre al ritmo de aprendizaje y a las posibilidades de expresión de todo el alumnado.
- Usar material alternativo, variado y motivador, pero también aprovechar todo lo que tengamos a nuestra disposición, dándole nueva vida a los materiales.
- La educación emocional, el trabajo del autoconcepto y la autoestima es algo fundamental, para un desarrollo emocional pleno.
- El trabajo en grupo, siempre ha sido beneficioso debido a su “interdependencia positiva, de modo que todos se ayudan y se sienten unidos para alcanzar un objetivo común, para el cual cada componente tiene que alcanzar su objetivo, teniendo su responsabilidad, interaccionando cara a cara y utilizando las habilidades sociales” (Ainscow, 1999, pág.27). Con lo cual, sería idónea, la formación de grupos de trabajo heterogéneos, donde todos se encuentren trabajando formando parte de estos grupos junto al resto de compañeros y compañeras (Crisol, 2019, p.4).
- En cuanto a las actividades debemos trabajar como elementos favorecedores de la inclusión actividades como: debates, role playing, aprendizaje cooperativo, agrupamientos flexibles, trabajo por rincones, por estaciones, por proyectos, talleres,... Es decir, actividades para que todos/as puedan participar en la medida de sus posibilidades, que estén adaptadas a las características genéricas del grupo-clase, pero que permita además la adaptación a las características particulares de cada individuo. “Pudiendo diversificar: contenidos, materiales, apoyo, ritmo, duración, metodología,.. en función de los intereses, aptitudes y estilo cognitivo del aprendiz, para que alumnado con capacidades, intereses y perfiles de aprendizaje diferentes, trabajen conjuntamente, sintiéndose orgullosos de sus aportaciones” (Tomlinson 2008, p.31).
- Sea cual sea la tipología de actividades trabajadas, para una correcta educación inclusiva debemos realizar actividades de detección de ideas previas, de presentación de contenidos, y de aplicación de los contenidos aprendidos a través de tareas, que contengan actividades, que a su vez contengan ejercicios, que permitan trabajar a distinto nivel. Estos darán lugar a productos evaluables, “convirtiéndose no el método para averiguar que han aprendido los alumnos, sino para comprender en qué vamos a modificar la instrucción del mañana.” (Tomlinson, 2008, pág.31)
- “La evaluación se describe como el proceso de recopilación de información sobre el rendimiento del estudiante utilizando una variedad de métodos y materiales para determinar sus conocimientos,

habilidades y motivación, con el propósito de tomar decisiones educativas fundamentadas” (Hípola et al, 2013, p.7). Se debe evaluar no únicamente para valorar y poner puntuación al alumnado, sino para comprobar los avances, los retrocesos y las dificultades detectadas en el proceso de aprendizaje del alumnado, con la finalidad de dar respuestas a las necesidades educativas que pueda presentar el alumnado, modificando la enseñanza.

A la luz de estas propuestas, se plantea pues, una triple coyuntura: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas.

- Crear culturas inclusivas: construcción de comunidades escolares seguras, colaboradoras y estimulantes para todos los implicados: alumnado, profesorado, familias y comunidad local, estableciendo valores inclusivos: igualdad, derechos, participación, aprendizaje, comunidad, respeto a la diversidad, confianza y sustentabilidad, compasión, honestidad, coraje o alegría entre otros (Crisol, 2019, p.3), donde todo el mundo es bienvenido, el equipo educativo coopera, colabora con padres/tutores, consejo escolar y localidad, se vincula lo que ocurre en el centro escolar con la vida de los estudiantes en su hogar, los estudiantes se ayudan y se respetan mutuamente, se fomenta el respeto, se promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos... (Ainscow y Booth, 2015, p.59).
- Elaborar políticas inclusivas: “Los principios que se derivan de esta cultura escolar (...) deben asegurar que los valores empapen todas las decisiones curriculares (objetivos, contenidos, metodología, evaluación, etc.) y organizativas necesarias para que mejore el aprendizaje y participación de todos los estudiantes” (Crisol, 2019, p.3.). Por tanto, “las políticas sobre necesidades educativas especiales, se insertan en políticas de inclusión” (Ainscow y Booth, 2015, p.59).
- Desarrollar prácticas inclusivas: Esta dimensión pretende “reflexionar sobre cómo mejorar lo que se enseña y aprende y cómo se enseña y aprende, de modo que ambos aspectos reflejen los valores inclusivos y las políticas establecidas en el centro. En definitiva, construir un currículo para todos” (Ainscow y Booth, 2015, p.59). Para ello, debemos asegurarnos de que todas las actividades escolares y extraescolares, motiven al alumnado hacia la participación teniendo en cuenta sus características diferenciales, a través de la labor de un profesorado dispuesto a conseguir recursos, apoyos y ayudas de todo tipo (Crisol, 2019, p.4).
- Finalmente, del período de cuarentena por la actual crisis del COVID-19, podemos concluir que la formación a través de plataformas digitales y el contacto con sus familias, pueden ser muy útiles para reforzar contenidos, para enseñar a los padres a ayudar a sus hijos, para reuniones

puntuales, para repasar contenidos de forma más amena. Descubiertas las bondades en un proceso arduo de adaptación a la enseñanza virtual, considero no deben caer en el olvido.

Quedan perfiladas a grandes rasgos, las características que para mí debe de tener una educación inclusiva. En definitiva, desde mi concepción, una escuela inclusiva es una escuela en la que los alumnos/as son felices, los profesores disfruten de su trabajo y existe una igualdad plena.

Cuanto más requisitos cumplamos, más inclusiva será nuestra escuela. Pudiendo encontrar numerosas propuestas más, en una muy amplia y completa bibliografía sobre inclusividad con propuestas de mucha calidad que conforman un referente a nivel mundial en cuanto a inclusión. Como por ejemplo, la reciente Guía “Llegando a todos los aprendices” del Bureau Internacional de la Educación (B.I.E.) y la U.N.E.S.C.O., que en realidad son tres (la primera parte se dedica a la revisión de las políticas inclusivas, la segunda a mejorar la cultura de centro y la tercera a las prácticas de aula), inspirándose en otro gran documento como es el Index for Inclusión; estando esta guía, coordinada por Renato Operti (U.N.E.S.C.O.) y supervisada por Mel Ainscow. Con estas premisas, se vaticina un trabajo de excelente calidad.

Ahora bien, estoy con Ainscow (1999) expuesto ya todo lo anterior, ya disponemos entre nosotros del conocimiento necesario para enseñar con éxito ¿disponemos de la voluntad para hacer que esto suceda? Dos décadas después lanzo la misma pregunta.

5. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

Presentados los argumentos, me muestro en una posición intermedia a ambas hipótesis, planteadas al principio del presente trabajo. Ni considero a las intenciones tan segregadoras, ni a las prácticas tan inclusivas. Véase como he llegado a estas conclusiones.

El repaso a la literatura mencionada durante el desarrollo del presente TFM, me ha permitido acercarme aún más a la realidad de las prácticas inclusivas, en esta ocasión desde los ojos expertos, para refrendar muchas de las concepciones albergadas en mi mente, eliminar otras y descubrir miras nuevas.

En primer lugar he pretendido dejar patente la idea de que tal y como piensa Echeita acerca de la integración, “supuso dar entrada a estudiantes hasta entonces ubicados en aulas y centros de educación especial y responder mejor a muchos estudiantes que llevaban tiempo dentro de la escuela

ordinaria, pero no por ello en mejor situación que los primeros” (2020, p.8). Posteriormente otro movimiento, denominado ahora inclusión, pretende no solo aceptar a los alumnos con necesidades en el centro educativo ordinario, sino también una atención de mayor calidad, centrada en sus capacidades y posibilidades, menos segregadora y que permita el desarrollo integral de todos/as.

A pesar de ello, una revisión muy reciente de la literatura internacional, concluye que la teoría del déficit sigue presente, existiendo una confusión muy generalizada, entre los conceptos de “integración” e “inclusión” (Gajardo y Torrego, 2020, p.519) y acercándonos Echeita (2020) hacia una clara dicotomía entre la mayoría o normotípicos y la minoría, diversos o especiales, que no consigue más que producir situaciones de injusticia e inequidad para estos últimos, como consecuencia del poder de determinar lo “adecuado” por parte de los primeros (p.10).

Por tanto, estoy en total acuerdo con Plancarte cuando afirma acerca de la inclusión que “se ha convertido en una palabra común en diferentes ámbitos del desarrollo de la humanidad pero “incluir” se convierte en una tarea nada fácil, todo un reto (...) con altos índices de exclusión, discriminación y desigualdades educativas” (Plancarte, 2017, p.213).

Es cierto que “actualmente, la diversidad se contempla como algo indiscutible en la escuela, ya no se duda de su presencia. Las discrepancias surgen en el momento de la intervención y la atención a la diversidad” (Plancarte, 2017, p.214). Además, con Echeita (2008) la emergencia del concepto de inclusión educativa “encuentra su sentido en el reconocimiento como dimensión del bienestar emocional y de valor social que alude a un derecho inalienable de la persona, en parangón con otros como el derecho a la vida, o la igualdad” (p.16). Es por ello, por lo que la escuela, se ve en la obligación de luchar para conseguir el éxito escolar de todos los alumnos, al menos asegurando la consecución de las competencias clave o básicas al final de la escolaridad obligatoria como nos indica Bolívar (2015).

Pero, la consecución de una educación comprensiva, que dé respuestas a las necesidades de todos y cada uno de los integrantes del sistema educativo, ha requerido de un esfuerzo arduo, en el desarrollo de un ir y venir de reformas educativas, que han ido obedeciendo más a intereses políticos, que a intereses comunes de la sociedad, no consiguiendo sino dificultar la consecución de dicho sistema.

En este escenario, ¿cómo podemos ofrecer una educación de calidad, si no existe un consenso político claro en cuanto a este concepto? Si no lo han conseguido definir de forma clara aquellos líderes políticos, encargados de dictar las Leyes y Decretos que regulan nuestro sistema educativo, mucho me temo que podamos llegar a hacerlo en el presente documento.

Lo más fácil y común para los dirigentes políticos, parece ser mostrarse poco conocedores acerca de los múltiples cambios necesarios para una renovación pedagógica, siguiendo basadas las prácticas educativas actuales en un currículum que tiene un formato estándar y que por ende, se basa en la transmisión de conocimientos literales de los libros de texto, que responden a un currículum oficial obligatorio suponiendo un agobio y un lastre para los profesionales que nunca llegan, que poco avanzan, que se apresuran por correr y ver todo el contenido, aun a sabiendas de que los alumnos no se enteran. Acompañados estos, la mayoría de las veces con la guía docente con solucionario, asegurando el acomodamiento de determinados docentes, que no necesitan pensar, usar la creatividad o la imaginación. Perjudicando estas situaciones a la inclusión del alumnado que requiere cualquier otro tipo de atención, viéndose esta abogada al copiado o al simple trabajo en un libro diferente.

Y si una educación de calidad, se basa en la inclusión y se opone a la exclusión, debemos ofrecer una educación de calidad en igualdad de oportunidades. Ahora bien, estoy con Skirt (p.45) cuando afirma “si la comunidad de educación especial, quiere evitar la reproducción de los problemas actuales del siglo XXI, tiene que iniciar y sostener un discurso crítico, cuestionando las prácticas y las suposiciones sobre las que se sustenta”, ya que comparto con el autor, que ningún argumento puede justificar que la educación especial continúe dependiendo de una explicación biológica, ya que si “se hubiera basado en el conocimiento teórico de la sociología, ciencias políticas, antropología, biología, psicología, etc., los miembros de la comunidad profesional, pensarían y actuarían de maneras muy distintas”(p.45). Es nuestra obligación por tanto, cuestionar todo el sistema, si queremos ofrecer respuestas eficientes. “Debemos pues, realizar un esfuerzo pedagógico complejo, que depende de un cambio en la forma de pensar sobre la enseñanza y el aprendizaje para aquellos que trabajan con alumnado con dificultades con procedimientos adicionales o especiales” Florian, Young y Rouse (2010).

Este esfuerzo, debe comenzar, con la recepción de una atención temprana, de los 0 a los 6 años, caracterizada por una “detección y diagnóstico lo más precoces posibles, llevada a cabo por equipos de profesionales que cuenten con una preparación competente y que trabajen coordinados entre sí” (Álvarez Vega, 2020, p. 1174) y continuar durante toda la vida escolar. No podemos bajar la guardia, aún menos cuando nos desarrollamos en una sociedad cada vez más plural y diversa. Pero para ello,

la formación especializada con unos conocimientos básicos relacionados con la atención a la diversidad, para los profesionales docentes se torna en una premisa básica, puesto que la educación y su calidad son un derecho recogido en nuestra Constitución Española, y como tal, ha de ser garantizado. Por lo tanto, se ha de respetar “el derecho de todos los niños y niñas a una educación... simplemente de calidad; a secas, sin más adjetivos.” (Echeita, 2019, p.9). A pesar de ello, muchos docentes no saben cómo actuar en determinadas situaciones que se les plantea en el aula, he aquí y por ello, la necesidad de esa formación de los educadores, que deben aprender, que todo, absolutamente todo, es objeto de adaptación y que hay que dar a cada niño/a lo que este/a necesita, ni más, ni menos.

¿Pero por qué es tan importante insistir en impartir una educación de calidad? “Si bien una institución puede ser el principal organismo de reproducción y legitimación de desigualdades sociales, también puede constituir el principal motor para el cambio social” (Azorín y Sandoval, 2018, p.9), más importante incluso si cabe, en una sociedad cambiante rodeada de crisis sanitaria (COVID-19), “globalización, desempleo, crisis humanitaria y de refugiados, violencia de género, conflictos bélicos, problemáticas sociales, corrupción política,..” (Verdeja, 2020, p.544).

Dejémonos de “despotismo inclusivo, término acuñado para determinar la perpetuación del todo por la inclusión, pero sin la inclusión, un planteamiento que refrenda el discurso de la teoría que cabalga, por un lado, y la realidad práctica, por otro, muy diferente.” (Azorín y Sandoval, 2018, p.8) y pongámosla en práctica, construyamos una comunidad inclusiva de la que todos seamos capaces de aprender y en la que todos podamos colaborar, creemos un currículo inclusivo, usemos las medidas y recursos necesarios para cumplir dicho currículo, creemos profesionales comprometidos y con formación necesaria para luchar contra la exclusión y ofrezcamos una educación de calidad en igualdad de oportunidades a todo el alumnado. Finalmente, si la educación se concibe como un arma para luchar contra las desigualdades existentes en el reparto de la riqueza y poder, comprometida con un desarrollo humano sostenible y equitativo, armémonos y luchemos.

“Dentro de diez años, el 2030, la comunidad mundial revisará los ODS, incluido el compromiso de proporcionar una educación inclusiva y de calidad para todos, suscrito en numerosos documentos” (Echeita, 2019, p.10). Esperemos que cuando esto suceda, nos encontremos ya entre trincheras y escuchando la voz de todos los soldados.

Porque...una se da cuenta de que los debates, las opiniones, las clasificaciones, y las distintas interpretaciones de la realidad que se manejan casi nunca producen desde la escucha de lo que dicen, piensan y sienten las personas portadoras de alguna discapacidad más o menos manifiesta y sus allegados. Es decir, casi ninguna escucha la vida.

(Pérez de Lara, 2008)

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles las manos a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades. En M.A. Verdugo Alonso (Ed.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (pp.15-38). Salamanca: Amarú.
- Ainscow, M. y Booth, T. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Ainscow, M. y Booth, T. (2015). *Guía para la educación inclusiva*. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Madrid: OEI/FUHEM.
- Ainscow, M. y Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Álvarez, J.D. Grau, S. y Tortosa M.T. (2014). Convivir y conducta. Estrategias organizativas para una escuela inclusiva. *Revista de Psicología* 1(7), 53-62.
- Álvarez Vega, E (2020). La atención temprana en España en la última década: familias y profesionales. En E. J. Díez Gutiérrez y J. R. Rodríguez Fernández (Eds.), *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp.1173-1183). Barcelona: Octaedro.
- Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas. O.N.U. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (217[III] A). Paris.
- Azorín, C.M. y Sandoval, M. (julio-septiembre 2019). Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: análisis de guías para la acción. *Siglo Cero*, 50(3), 7-27.
- Barrera, R. y Alonso, V. González (2020) Una escuela de vanguardia. En E. J. Díez Gutiérrez y J. R. Rodríguez Fernández (Eds.), *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp.809-818). Barcelona: Octaedro.
- Bolívar, A. (2015). The Comprehensive School in Spain: A Review of its Development Cycle and Crises. *European Educational Research Journal*, 14 (3-4), 347-363.
<http://DOI: 10.1177/1474904115592496>
- Bolaños-Muñoz, R. M^a., Rodríguez-Izquierdo, L., Palacio Salgado, S. y Conde-Jiménez, S. (2015) Políticas de educación inclusiva: El caso de España y Colombia. En J. Casanova (Ed.), *Escuela inclusiva apoyada en TIC* (15-41). Málaga: Aljibe.
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 23 (1). 1-9
- Echeita, G. y Verdugo Alonso, M.A. (2005). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. *Revista Siglo Cero*. 36(1), 209-216.

- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias pedagógicas*, 19, 7-23.
- Echeita, G. (2019). A la Espera de un fructífero cruce de caminos entre quienes hoy circulan en paralelo por los caminos educativos de la equidad, la justicia social, la inclusión, la convivencia, la cultura de paz o la ciudadanía global. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 8(2), 7-13.
- Echeita, G. (2020). La Pandemia del Covid-19. ¿Una Oportunidad para Pensar en Cómo Hacer más Inclusivos Nuestros Sistemas Educativos? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 7-16.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*. 55, 85-105.
- Florian, L., Young, K. y Rouse, M. (2010). Preparing teachers for inclusión and diverse. *International Journal of Inclusive Education*, 14, 7, 709-722.
- Gajardo, K. y Torrego. (2020) Relación entre las actitudes de las y los docentes y sus prácticas para la inclusión: un recorrido por la literatura reciente. En E. J. Díez Gutiérrez y J. R. Rodríguez Fernández (Eds.), *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp.519-534). Barcelona: Octaedro.
- García Pastor (1995). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona. EUB.
- García Pastor, C. (2003). Segregación, integración e inclusión. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 55(1), 9-26.
- García Pastor, C. (2010). La construcción de la Educación Especial. Congreso Internacional sobre Inclusión. Córdoba (Argentina): Corregidor Ediciones.
- García Pastor, C. (2012a). Los obstáculos para desarrollar una perspectiva curricular sensible a las diferencias y las posibilidades de cambio en la práctica. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 213-229.
- García Pastor, C. (2012b). ¿Suscribe la normativa actual una política comprometida y activa con la Educación Inclusiva? *Revista Educación Inclusiva*, 5(3), 87-100.
- García Pastor, C. y Marchena, R. (2013). La inclusión educativa en la práctica. *Siglo Cero*, 44 (246, 2), 6-25.
- Hípola, C., Sánchez, P., Pastor, A., Sánchez Serrano J.M. y Zubillaga, A. (2013) Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Madrid: Universidad Complutense.

- Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y organización de la respuesta educativa. Junta de Andalucía.
- Larrea, I. y Villoslada, I. (2020). Construyendo un mundo mejor. En E. J. Díez Gutiérrez y Rodríguez J. R. Fernández (Eds.), *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp.886-894). Barcelona: Octaedro.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. L.O.E. (B.O.E. n° 106 de 4-05-06), 17158-17207
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa. (B.O.E., n° 295 de 10-12-2013), 97858- 97921
- Marchesi, A. (1999). Capítulo 1. Del lenguaje de las deficiencias a las escuelas inclusivas. En A, Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. 3, pp. 21-43). Madrid: Alianza.
- Martínez, R., De Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164.
- Mora, J. y Aguilera, A. (2001). Dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales. En J. Mora y A. Aguilera (Eds.), *Dificultades en el aprendizaje del lenguaje de las matemáticas y en la socialización* (pp.13-44). Sevilla: Kronos.
- Muñoz, C. (2016). Atención Psicoeducativa a las Necesidades Educativas Especiales en el Contexto Escolar. Logroño: Universidad Internacional de la Rioja.
- Pérez de Lara, N. (2008). A propósito de la diversidad: Pensar la propia diferencia y educar en relación. *Revista Kirikí*, 89,22-29.
- Pinel, P. (1813). *Nosographie philosophique. La méthode d l'analyse appliquée a la medècine*. París: J.A. Brosson.
- Pinel, P. (1804). *Tratado Médico-filosófico de la Enagenación Del Alma o Manía*. Madrid: Colecciones siglo XIX.
- Plancarte Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
- Rodríguez, R.M., Conde-Jiménez, J y Palacio, L.S. (2015). Políticas de educación Inclusiva. El caso de España y Colombia. En J. Casanova (Ed.), *Escuela inclusiva apoyada en TIC* (pp.15-41). Málaga: Aljibe.
- Sánchez Fuentes, A. (14 de diciembre de 2018). Guía completa para la educación inclusiva. Blog del Portal de educación infantil y primaria Educapeques. Recuperado de <https://www.educapeques.com/escuela-de-padres/escuela-inclusiva.html>

- Skrtic, T. (1996). La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva. En Barry M. Franklin (Ed.), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial* (pp.35-72). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Slee, R. (2001). Organizaciones muy solventes y alumnos insolventes. La política del reconocimiento. En S. Tomlinson (Ed.), *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar* (pp.135-152). Barcelona: Akal.
- Susinos, T., Ceballos, N., Saiz, A., & Ruiz, J. (2019). ¿Es la participación inclusiva el unicornio en la escuela? Resultados de una investigación sobre la voz del alumnado en centros de educación obligatoria. *Publicaciones*, 49 (3), 57–78.
- Stainback, S. & Stainback, W. (2007). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Tomlinson, C.A. (2008). *El aula diversificada: dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.
- UNESCO (2020) La educación transforma vidas. Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/education>. UNESDOC: Biblioteca de la UNESCO.
- UNESCO (2009) Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Verdeja, M. (2020). Diversidad cultural en la escuela: un espacio idóneo para la construcción de una ciudadanía crítica e inclusiva. En E. J. Díez Gutiérrez y J. R. Rodríguez Fernández, (Eds.), *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp.544-556). Barcelona: Octaedro.
- Warnock, M. (1978). Special educational needs: report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationary Office. (Informe Warnock)
- Warnock, M. (1987). Encuentros sobre necesidades de educación especial. *Revista de Educación*, 1, 45-73.