

# Sección I. Introducción Teórica

---

## 1. MUCHOS SIGLOS DE SEGREGACIÓN, VARIAS DÉCADAS DE INTEGRACIÓN Y POCOS AÑOS DE INCLUSIÓN

Es necesario presentar una reflexión sobre las actitudes sociales respecto a la diversidad humana. Las diferencias han existido siempre. Diferencias en cuanto a comportamientos, aprendizajes, intereses, motivaciones, autonomía física, capacidades cognitivas, limitaciones sensoriales, dificultades en la comunicación, etc. Puede decirse que, en función del momento histórico, el tratamiento que se ha dado a las personas consideradas distintas se ajustaba a las concepciones sociales, económicas, geográficas y políticas imperantes.

Existe mucha literatura científica al respecto; bibliografía teórica e investigadora abordada desde distintas disciplinas como la Pedagogía, la Psicología, la Sociología, la Medicina y la Psiquiatría; se estudiaban las causas, los síntomas, el diagnóstico, la intervención, la rehabilitación o el tratamiento.

Personas diferentes, personas con denominaciones distintas a lo largo de la historia; desde inocentes, idiotas, anormales, imbéciles, débiles mentales, deficientes, minusválidos y disminuidos a personas con discapacidad. Un largo camino no siempre sencillo así como un recorrido lleno de luchas, avances, ánimos y desánimos; compromisos de los padres de las personas con discapacidad, de los mismos implicados, de profesionales e intelectuales comprometidos. Esfuerzos para que los organismos internacionales y europeos, los gobiernos y la sociedad reconozcan sus derechos y puedan ejercerlos en igualdad de condiciones que los demás.

Como consecuencia, las leyes educativas y sociales fueron asumiendo políticas de integración y de inclusión cada vez más amplias, de manera que la atención a las personas con discapacidad ha trascendido el mundo escolar para continuar más allá del contexto reglado al ámbito social general. A todo ello cabe añadir las esperanzas y expectativas que las innovaciones tecnológicas han creado favoreciendo una mejor calidad de vida.

El ciclo de los logros conseguidos hasta el momento actual se retroalimenta constantemente, con empeño, sin desaliento, estando atentos para que se avance y no se retroceda ni un paso en las metas logradas. Ni un paso atrás, como escribe el poeta dominicano Pedro Mira<sup>1</sup>.

### 1.1. ¿Cómo se ha tratado a las personas diferentes a lo largo de la historia?

Las actitudes sociales han oscilado desde la segregación hasta la integración, desde las posturas más pesimistas hacia las más optimistas, desde la exclusión hasta la inclusión, desde la ignorancia hasta la información; en definitiva, desde un modelo no atencional hasta un modelo educativo que incluye a todos independientemente de sus características cognitivas, culturales y/o sociales.

Revisando algunas de las líneas divisorias de la historia de la Educación Especial, señalamos las que algunos autores han expuesto y que observamos que son clasificaciones cronológicas.

<b>FLYNN Y ULICNI (1987)</b>	<b>PALMERO (1994)</b>	<b>ORTIZ (1995)</b>
La etapa de la segregación restringida (E. Media-primerá mitad XIX)	La prehistoria o los antecedentes o las primeras experiencias	Antecedentes
El interés por la institucionalización y las clases especiales (hasta fin 2ª G. Mundial)	Era del progreso y de las instituciones	Siglo XIX
La especialización de las instituciones (hasta 1970)	El optimismo pedagógico	Siglo XX: Primera mitad
		Siglo XX. Segunda Mitad
		Final Siglo XX

Presentamos, en función de las etapas anteriores expuestas, del estudio de la extensa bibliografía sobre el tema, de la propia reflexión sobre los cambios acontecidos, dicha evolución a través de un eje que articula el proceso histórico desde la segregación hasta la inclusión, pero desde un planteamiento temático cronológico (Sarto, 1997). Dentro de este enmarque, como la distancia es muy larga y está llena de vicisitudes y de acontecimientos que determinan las concepciones, vamos a considerar la existencia de varias etapas, pero no como puntos exactos o diferenciadores, sino sabiendo que no son cortes precisos ya que, entre una categoría y otra, la transición hacia el nuevo modelo es progresiva: son los márgenes necesarios de cambio, de proceso, de adaptación hacia nuevas situaciones.

## **1.2. La reflexión en la construcción de la Educación Especial**

Los grandes temas de discusión se muestran secuencialmente por cuestión de organización, pero sin olvidar que todos los procesos evolucionan interrelacionándose continuamente. El debate gira en torno a los siguientes elementos, algunos de los cuales han sido tomados de Pérez de Lara (1996):

- a) La consideración social hacia las personas: desde la indiferencia hasta el compromiso (la concienciación social).
- b) La implicación de las ciencias en el estudio de las diferencias: desde la Medicina hasta la Pedagogía, pasando por la Psicología y la Sociología (la educación).
- c) El desarrollo del conocimiento: desde la explicación divina hasta las explicaciones científicas (el conocimiento).
- d) La atención a las personas deficientes: desde el aislamiento hasta las instituciones educativas ordinarias (una Escuela Para Todos).

En base a las ideas inherentes a estas grandes líneas de debate, podemos decir que la Educación Especial como disciplina fue tomando cuerpo en función de la evolución de los temas anteriores: implicación de la sociedad, desarrollo social, económico y científico, aportaciones del estado del bienestar y el desarrollo de la investigación.

Seguidamente vamos a exponer cada uno de los puntos de inflexión enumera-

dos considerando que, aunque en todos se sigue el recorrido histórico, siempre es en función del enfoque.

### **1.2.1. Desde la indiferencia hasta el compromiso (la concienciación social)**

Se asociaba la deficiencia como algo ajeno a la naturaleza humana y esta diferencia era la que indicaba la imposibilidad de ser reconocidos. Los primeros datos que tenemos sobre la actitud de la sociedad era la consideración de seres extraños, raros, que no pertenecían a la categoría de personas puesto que no comprendían, no eran válidos para el trabajo y por tanto no eran útiles<sup>2</sup>. Cabe destacar que durante toda la Edad Media la iglesia jugó un papel decisivo con su doble actitud ante la sociedad: desde la desconsideración total hasta los discursos de defensa de la dignidad de las personas dando explicaciones sobrenaturales a la diferencia. Con todo ello, para las familias tener entre sus miembros una persona deficiente, era un castigo divino y un estigma social.

Aunque más tarde el Renacimiento y Humanismo se centraron en el valor de la razón defendiendo la dignidad humana, se les continuó excluyendo de la sociedad. Algunos apuntes en España de actitudes positivas propulsadas por las ideas de Luis Vives<sup>3</sup>, así como la focalización hacia las posibilidades educativas de los sordos<sup>4</sup> iniciaron un tímido y reducido cambio. Este es un momento clave al considerarse la posibilidad de educación de las personas sordas y de las ciegas<sup>5</sup>. Es Puigdemívol (1986) quien fundamenta la situación de privilegio social de las personas con deficiencias sensoriales de poder ser educadas: la cuestión es que no tienen un déficit intelectual y solamente hay que buscar metodologías diferentes para posibilitar el acceso al aprendizaje; es un déficit que no afecta al desarrollo mental ni a su consciencia.

A partir de ahí la consideración social se va a ver influenciada por los avances de la ciencia. Años más tarde, cuando comienzan los estudios centrados en las personas con deficiencia, la actitud deja de ser recelosa a medida que éstos avanzan. Destacan a partir de la segunda mitad del siglo XVIII los trabajos de los franceses Pinel (1745-1826), Esquirol (1772-1840), Itard (1774-1838), Seguin (1812-1880), el inglés Arnold (1742-1816) o el italiano Chiaruggi (1750-1820) entre otros. En general los siglos XVIII y XIX son importantes para la concienciación social influyendo de manera especial Rousseau (1712-1778) con su obra *El Emilio*<sup>6</sup>. El Humanismo contribuyó a un cambio de actitud hacia las personas con deficiencia mental.

Poco a poco la deficiencia pasa a ser un campo de interés médico, asistencial y educativo como consecuencia de los avances en el estudio de la deficiencia mental, la aplicación del método fisiológico<sup>7</sup> y los intentos de intervención con niños salvajes (Víctor de Aveyron entre otros). A ello contribuyen número importante de profesionales que desde la Medicina, Psiquiatría y Educación demuestran que son personas educables. Durante el siglo XIX y primera mitad del XX se pensaba que dentro de los clasificados como idiotas<sup>8</sup> (según llamó así a los deficientes mentales) existían dos grupos: los no educables y otros que sí lo eran si se aplicaban determinados métodos.

Pero va a ser la segunda mitad del siglo XX la era histórica del cambio de mentalidad social. Es el inicio de la filosofía de la normalización y la defensa de la integración. El movimiento se sitúa en los países nórdicos (en 1959 aparece ya en Dinamarca el principio de normalización que se va a plasmar en la legislación sobre los servicios de atención a las personas deficientes) y en Estados Unidos (alrededor de 1950). Bank-Mikkelsen (1969,1975) defiende que los deficientes deben vivir de la manera más normalizada posible. Y Nirje (1969:183) escribe que “el principio de normalización significa poner al alcance de los retrasados mentales unos modos y condiciones de vida diarios lo más parecidos posible a las formas y condiciones de vida del resto de la sociedad”. En Norteamérica, el movimiento denominado “*mainstreaming*”<sup>9</sup> argumenta con fuerza que los niños con deficiencias estén siempre en las aulas ordinarias. Años más tarde, Wolfensberger (1972) publicó la primera obra acerca de la normalización defendiendo que la normalización era la utilización de medios lo más normativos posible.

El movimiento de padres y sus asociaciones consiguen unirse y convocar la Liga Internacional de Asociaciones en Pro de la Deficiencia Mental, reuniéndose en Jerusalén en 1968 y aprobando en su Congreso Mundial la Declaración de Derechos Generales y Especiales del Deficiente Mental que ya reconoce el principio de normalización. Entre 1959 y 1963 se inicia en España un proceso de creación de asociaciones constituidas por familiares de niños con discapacidad intelectual. Durante las I Jornadas Técnicas de estudio sobre Problemas de los subnormales, las asociaciones crearon una federación nacional. El 26 de abril de 1964, veinte asociaciones se reunieron en Valencia y fundaron FEAPS<sup>10</sup>. En 1967 apareció el primer número del Boletín FEAPS, antecedente de la revista Siglo Cero y en 1968, FEAPS organizó por primera vez el Día Nacional del Subnormal. La Seguridad Social estableció la asistencia a menores con discapacidad intelectual.

tual y creó la prestación por hijo con discapacidad intelectual por importe de 1.500 pesetas. En 1971 comenzó el SEREM (Servicio Social de Recuperación y Rehabilitación de Minusválidos).

Paralelamente a la implicación social de las familias, un estudio realizado por la Asociación Canadiense para la Deficiencia Mental en 1963 propugnaba acercar los servicios asistenciales a los lugares donde viven las personas, a su propia comunidad. Esta idea se constituye en un principio básico, junto con el de normalización e integración. Será el principio de sectorización, la descentralización de servicios.

Podemos afirmar que la sociedad ha evolucionado tanto en las actitudes como en la forma de entender las diferencias de manera que actualmente caminamos para conseguir que todas las personas con discapacidad sean oídas, que tengan también su propia voz; que su vida se normalice desde el nacimiento, que se integren en la familia, en la escuela, en la comunidad procurando poner a su alcance todos los apoyos económicos, políticos y sociales necesarios. A este cambio, a esta concienciación y a la asunción de compromisos por parte de la sociedad han contribuido los estudios sobre apoyos (Verdugo, 1994, 2003, 2006; Verdugo y Jordán de Urríes 2001; Verdugo, Jordán de Urríes y Bellver, 1998; Verdugo, Jordán de Urríes, Bellver y Martínez, 1998; Verdugo y Vicent, 2004; Van Loon, 2006), autodeterminación (Wehmeyer, Abery, Mithaug y Stancliffe, 2003; Wehmeyer, 2009), calidad de vida y educación (Gómez-Vela, 2007 y Verdugo, 2004, 2006, 2007, 2009) y calidad de vida y autodeterminación (Wehmeyer y Schalock, 2001), entre otros.

Ahora nos resta continuar avanzando hacia una sociedad cada vez más igualitaria en equidad, justicia y derechos donde ninguna persona se sienta observada ni discriminada precisamente por sus diferencias.

Cambio de mentalidad y posibilidades educativas están interrelacionadas, de manera que los cambios que se lleven a cabo en la familia y en la escuela van a ser la palanca para otros que trascienden al ámbito laboral y social. Cada vez la sociedad está más concienciada. Las políticas llevadas a cabo en distintos países en materia de educación, empleo, apoyos sociales, rehabilitación y servicios, recomendadas por los organismos internacionales y nacionales han contribuido de manera decisiva a la valoración social de las personas con discapacidad.

### **1.2.2. Desde la Medicina hasta la Pedagogía pasando por la Psicología y la Sociología (la educación)**

De la Edad Antigua tenemos sólo algunas referencias que nos indiquen qué ámbitos científicos se preocupaban por el estudio de las diferencias humanas. Poco se conocía de la Anatomía y la Fisiología y no había explicación científica acerca de las conductas que se desviaban de la norma (Puigdemívol, 1986). Aristóteles decía que los sordos no podían hablar y encontramos referencias que indican que Hipócrates, Asclepiades y Galeno fueron los antecesores del llamado posteriormente naturalismo psiquiátrico. Ellos pensaban que la causa de la conducta anormal era inherente a la persona, estaba dentro de ella.

Más tarde se buscaron otras explicaciones, hasta llegar al periodo comprendido entre los siglos XVI y XVIII en donde el naturalismo psiquiátrico sostenía que son las propias leyes de la naturaleza las causantes de las tipologías raras y de las conductas anormales. Durante estos siglos algunos religiosos que asumen tareas educativas con las personas sordas obtienen buenos resultados en la lectura, lenguaje oral y escritura diseñando procedimientos y métodos pedagógicos para la enseñanza de los ciegos. Los intentos educativos en esa época están en manos de la Iglesia.

Posteriormente, la Medicina y la Psiquiatría toman el relevo en la atención hacia las personas deficientes, siendo el llamado “modelo médico” o “modelo del déficit”, el que impera en la Edad Contemporánea, a pesar de que la Ilustración y la obra de Rousseau El Emilio suponen un cambio importante en la Pedagogía en general y en las prácticas especiales. A esto también contribuyen los avances científicos y el desarrollo de los sistemas nacionales de educación. Según Arnáiz y Ortiz (1997) entre otros, éste es el momento en que comienza a existir la Educación Especial. Pinel publica su obra en 1801 y aunque duda de las posibilidades de educación de los deficientes mentales, introduce mejoras sustanciales en su vida liberándoles de unas condiciones inhumanas en grandes instituciones. Su discípulo, Esquirol (1772-1840), publicó su tesis *Las pasiones consideradas como causas, síntomas y medios de curar casos de locura*. Esquirol y Pinel creían que el origen de las enfermedades mentales residía en las pasiones del alma y el primero estaba convencido de que la locura no afectaba total e irremediabilmente la razón del paciente.

En 1817, ya en la Restauración Francesa, Esquirol inició sus cursos en *Maladies*

*Mentales* en su improvisado estudio de Salpêtrière. Esta fue la primera enseñanza formal de Psiquiatría en Francia. En 1818, escribió una corta memoria que presentó al Ministro de Interior y una descripción detallada de sus descubrimientos, publicada como *Dictionnaire des Sciences Médicales*. Estos artículos describían las pésimas condiciones de vida de los locos en Francia. Demostraron que las reformas que se habían llevado a cabo en París no se habían trasladado a otras provincias. Estos dos artículos constituyeron un programa de reformas dirigido a ambos, la profesión médica y el gobierno<sup>11</sup>.

Serán Itard y Seguí, médicos que trabajan con deficientes mentales, quienes van a ser considerados años más tarde como los padres de la Educación Especial. Itard diseña actividades pedagógicas y aplica estrategias educativas a través de materiales de elaboración propia, los aplica y observa, registrando datos con la finalidad de valorar los resultados obtenidos a nivel educativo. También organiza consultas médico-pedagógicas y defiende el valor de los sentidos en la educación. En concreto, en su obra<sup>12</sup> que dejó escrita se vislumbra un acercamiento e interrelación entre los métodos generales de educación y los que utilizó con Víctor. Seguí introdujo el “método fisiológico” basado, como su propio nombre indica en el desarrollo fisiológico del niño: educaba al niño “idiotas” desde edad temprana proporcionándole actividad y material didáctico apropiado. A través de la Medicina se introdujo en la Educación. Quiso difundir sus ideas pedagógicas al campo educativo.

En Italia se intenta conseguir mayor atención “hacia los deficientes”, aunque especialmente desde el punto de vista médico y asistencial. En Inglaterra y Alemania son los problemas de conducta que presentan determinados niños los que demandan urgentemente atención específica. Para atenderlos, un grupo de psicólogos pone en funcionamiento la British Child Study Association (1893) y el Laboratorio de Psicología Sully con la intención de proporcionar pautas de educación. En la segunda mitad del siglo XIX otro médico, John Landgon (Dr. Down) superintendente en el asilo de idiotas de Earlswood contribuye al desarrollo del estudio de la Deficiencia Mental.

Las derivaciones pedagógicas hacia el campo de la Educación Especial cobran importancia a finales del XIX y XX. Los pedagogos Decroly (1871-1932) y Montessori (1870-1952) aplican sus métodos con niños “retrasados” y después con los “normales”. A finales del XIX se perfilan por tanto dos líneas de atención

hacia las personas con deficiencia mental: una asistencial que propugna la inutilidad de la educación de los idiotas y otra, educativa, que defiende la educación de estos niños e intenta desarrollar métodos adecuados. La educación, la Pedagogía empiezan a cobrar importancia.

Por otra parte, a finales del siglo XIX y principios del XX en muchos países europeos se establece la escolarización obligatoria, por lo que el número de alumnos que empieza a asistir a la escuela es cada vez mayor y más diverso, niños con alguna deficiencia que antes pudiera pasar inadvertida, chicos con problemas de conducta, alumnos con buen rendimiento... Se ve la necesidad de atender a un número importante de chicos con conductas problemáticas, predelinquentes o delinquentes que se alejan de la norma, al igual que antes se hiciera con los deficientes sensoriales o mentales. Se empieza a considerar la idea de agruparlos según el rendimiento.

En un intento de dar respuesta a esta situación generalizada en muchos países europeos, se impone la escolaridad obligatoria. La Psicología y la Psicometría van a encargarse de la clasificación de los chicos en dos grupos: los “normales” y los “especiales”, a partir de la aplicación de tests que permitían categorizar y homogeneizar en función de los resultados. Los alumnos considerados especiales eran etiquetados para ser escolarizados en otros centros, separados del resto, de manera que sus posibilidades de desarrollo se predeterminaban en función del CI obtenido en dichas pruebas.

La mayoría de prácticas escolares segregadoras se centró en el déficit, fundamentándolo en la idea o en el paradigma técnico que defiende una mayor eficiencia de la enseñanza cuando ésta se organiza en base a grupos homogéneos. A esto se añade la influencia de las teorías de Taylor (1989) en la organización de los centros escolares y a la obligatoriedad de la educación de los niños sordos y ciegos. En palabras de la profesora Illán “se trata de un modelo educativo fuertemente especializado en donde impera un sistema de prestación de servicios. Los centros especiales se crean por doquier” (1996, p.21).

En la década de los sesenta comienza la etapa de la integración escolar, de cuyo desarrollo hablaremos posteriormente. Se pretende con ello que, siempre que sea posible los chicos salgan de los centros especiales para comenzar una educación conjunta con los demás en los centros ordinarios y, sólo cuando sea absolutamente necesario, permanezcan en los centros ordinarios. Lo educativo es el núcleo de

la actuación, diseñando programas de intervención individual centrados en la clasificación del alumno según su categoría, más que centrados en el currículum. A medida que se avanza se estudian las necesidades educativas de los alumnos en base a un currículum común para todos, adaptándolo cuando las necesidades lo requieran. Ya se ha abandonado el modelo del déficit para trabajar con el modelo educativo.

Hasta aquí hemos pretendido realizar el recorrido desde lo misterioso, inexplicable y no educable hasta la enfermedad, el déficit, la Medicina, la Psicología y la Pedagogía, para llegar a situarnos en el valor de la acción educativa, en la búsqueda de respuesta a las necesidades del alumno y en el poder que conferimos a la educación para transformar, potenciar y mejorar las posibilidades y la calidad de vida de las personas.

### **1.2.3. Desde la explicación divina hasta las explicaciones científicas (el conocimiento)**

Las sociedades antiguas y medievales otorgaban a las concepciones demonológicas (Rosen, 1974) las explicaciones de las diferencias. No obstante, como señalamos anteriormente, en esa época existen interpretaciones más acertadas como es el caso de Hipócrates que entiende que las enfermedades mentales se producen como consecuencia de un desajuste entre el soma y la psique (Page, 1982). Hipócrates (400 años a.C.) decía sobre la epilepsia (recogido por Schreenberger, 1984, pág. 40) lo siguiente: “no me parece que sea ni más divina ni más sagrada que las otras enfermedades sino que, como cualquier otra afección, no tiene causa natural que la origina... y así se verá que no es un dios el que daña o castiga el cuerpo, sino la enfermedad”.

Al propagarse el cristianismo se pensaba que las personas física y mentalmente extrañas y con comportamientos diferentes a los demás estaban poseídas por el demonio, astros o espíritus<sup>13</sup>.

Los inicios del conocimiento básico más estructurado los situamos en los siglos XVI al XVIII con la defensa en las propias leyes de la naturaleza. Son ellas las causantes de las tipologías raras y de las conductas consideradas como anormales. Recordemos que fue el Renacimiento el que impulsó el método científico y los estudios de Anatomía y Fisiología. Escritos diversos aparecen de la mano de religiosos, médicos, etc. Así, Luis Vives (1492-1540) en un tratado titulado *Del soco-*

rrero de los pobres propone pautas sobre cómo ayudar a las personas deficientes; el monje benedictino Ponce de León (alrededor de 1507-1584) recoge su experiencia con el trabajo realizado con doce sordos en el libro titulado *Doctrina para los sordo-mudos*. Le siguió Juan Pablo Bonet (1579-1633) que continuó aportando información sobre la educación de las personas sordas con *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos* que tuvo una gran repercusión fuera de nuestras fronteras, aunque se le criticara por ser un método lento. Pinel con su *Tratado sobre la Insania* da un nuevo giro en el tratamiento de la deficiencia mental exponiendo las diferencias y características de las distintas tipologías. Respecto a los ciegos, Luis Braille (1806-1852) inventa un alfabeto, *Alfabeto Braille*, reconocido universalmente y utilizado actualmente por las personas con discapacidad visual. Por otra parte, el cambio importante en la Pedagogía (lo comentamos anteriormente) se verá influenciado por *El Emilio* de Rousseau.

El otro hecho decisivo es el cambio de paradigma en la explicación y abordaje de las Ciencias Sociales. El cambio metodológico propuesto por Freud (1856-1939) sustituyendo el modelo científico-racional de la anamnesis por la recopilación de la biografía del paciente, influirá en el desarrollo científico de la Educación Especial. Palmero (1994:226) comenta al respecto: “la historia clínica deja de ser la historia de una enfermedad y se transforma en la historia de un enfermo, con lo cual pasa a ser objeto de estudio por parte de las Ciencias Humanas. Desde este enfoque se verá reforzado el desarrollo del método histórico-cultural”. Son los primeros estudios precientíficos de la deficiencia mental. Itard con la publicación de *De l'éducation d'un homme sauvage* concede un valor fundamental a la educación de los sentidos, a la memoria, asociación, etc. Seguin (método fisiológico) cree en el valor de la atención temprana, escribiendo un libro con Esquirol titulado *Resume de ce que nous avons fait pendant catorze mois* para educar a niños con deficiencia mental. El método era especialmente analítico y se basaba en el desarrollo de las capacidades motoras y en la educación física. El lema era aprender haciendo, no forzando la actividad intelectual (Itard defendía lo contrario). Escribió *Traitement moral, hygiène et education des idiots* pretendiendo difundir sus ideas al campo educativo general.

Las aportaciones de Decroly a través de su método globalizado y de los centros de interés son decisivas; es el creador del conocimiento a través del juego<sup>14</sup>. En Italia son reconocidos los trabajos de Montessori, conocedora y colaboradora de Seguin preocupada por el método analítico y el desarrollo sensorial de los niños.

Crea materiales diversos, materiales didácticos auto-correctivos (algunos basados en trabajos de Itard y Séguin) que todavía hoy se utilizan en educación en general. Escribió *Antropología pedagógica* (1913), *Método avanzado Montessori* (2 vols., 1917), *El niño en la Iglesia* (1929), *La Misa explicada a los niños* (1932), *Paz y Educación* (1934) y *El secreto de la infancia* (1936)<sup>15</sup>.

En el siglo XIX también aparecen otras publicaciones de la mano de Belhorne (1824), *Essai sur l'idiotie*. Años más tarde, en 1930, Voisin publica *Application de la physiologie de cerveau à l'étude des enfants qui necessitent une éducation speciale*, que contribuyó al desarrollo del conocimiento de la educación especial.

En la primera mitad del siglo XX el desarrollo científico va consolidando el conocimiento de las deficiencias y de la Educación Especial en general. Los estudios de genética y la debilidad mental, las leyes de Mendel, el origen de la delincuencia, la psicometría, la escala psicométrica de Alfred Binet y Théodore Simon publicada en 1907, *Les enfants anormaux*<sup>16</sup>, los tests, etc., aportan de nuevo datos para la transformación y derivación del conocimiento.

Más tarde, en la segunda mitad del siglo XX las investigaciones sobre la enseñanza en general y los procesos de aprendizaje, sobre el curriculum y el profesor, los trabajos sobre aspectos de la integración escolar cobran una importancia fundamental para el desarrollo del conocimiento, especialmente en educación. En este sentido cabe señalar los avances que supuso la integración escolar, la introducción del concepto de necesidades educativas especiales (a partir del Informe Mary Warnock en Inglaterra)<sup>17</sup>, a la intervención en las aulas con los alumnos que presentaban más dificultades que el resto de sus compañeros para conseguir los objetivos propuestos a nivel educativo. A partir de 1990 un nuevo paradigma comienza a vislumbrarse desde la Conferencia de Jomtien (Tailandia) impulsada por la UNESCO y las siguientes que vendrían: la inclusión. Varios autores, especialmente anglosajones desarrollan el cuerpo teórico de la misma; a esta cuestión se dedica más adelante un importante apartado.

Paralelamente, múltiples trabajos inciden en el cambio de terminología. La OMS (1980) con la *Clasificación Internacional de la Deficiencia, la Discapacidad y la Minusvalía* (CIDDDM) define y diferencia los tres conceptos para que sirvan de pauta universal. Los desarrollos y modelos teóricos sobre la discapacidad intelectual (Luckasson, Coulter, Polloway, Reiss, Schalock, Snell, y Colbs., 1992, 2002) cambian de manera radical el paradigma no sólo de la

Deficiencia Mental sino también de la intervención en personas con discapacidad. El paradigma de los Apoyos cobra fuerza a nivel social y en general extendiéndose en las prácticas diarias. Las investigaciones sobre Calidad de Vida (Schalock y Verdugo, 2002, 2007; Schalock, Verdugo, Bonham, Fantova y van Loon, 2008; Verdugo, 2006) en base a las dimensiones de la misma, sirven para cambiar políticas institucionales y de servicios. A todo ello se unen los trabajos sobre Empleo con Apoyo y el énfasis en la Autodeterminación y la Planificación Centrada en la Persona.

En definitiva podemos decir que en la actualidad tenemos un amplio cuerpo de conocimientos relativos a la discapacidad desde distintos ámbitos, disciplinas y abordajes de manera que la discapacidad está en plena producción científica, aun considerando que no todos los avances se han producido con la misma rapidez y en todos los terrenos. En educación los cambios son lentos y paulatinos ya que son muchos los factores que intervienen.

#### **1.2.4. Desde el aislamiento hasta las instituciones educativas ordinarias (una Escuela para Todos)**

Podemos imaginarnos a través de la línea del tiempo el recorrido de una persona con deficiencias a lo largo de la historia: eliminación, ocultamiento, prácticas exorcistas, aislamiento, reclusión, encierro, cárceles, psiquiátricos, centros asistenciales, centros educativos segregados, aulas especiales en centros ordinarios, centros integrados y escuelas inclusivas para todos desde una filosofía inclusiva. Esa es la meta, ese es el fin. Desde el niño o persona olvidada a la persona con pleno derecho de participación social.

Creemos que esta síntesis es bastante ilustrativa para hacernos una idea de la ubicación y el tipo de lugares que se les ha ofrecido o que han tenido las personas que no se ajustaban a los parámetros físicos, psíquicos o sociales imperantes en la época que fuera, es decir que no respondían a los parámetros sociales establecidos. A lo largo de muchos siglos de historia las prácticas de aislamiento se sucedan ya que había que esconder la vergüenza; a modo ilustrativo se les trataba, en muchas ocasiones, como animales..., otras veces se les reclusa en asilos especiales que se construían únicamente para ese fin.

El objetivo era apartarlos de la sociedad fundamentando este hecho en proteger a la sociedad o en la protección de ellos mismos. Posteriormente en internados o

centros de cariz parecido o incluso en instituciones carcelarias en donde la mezcla de edades, patologías y delitos era denigrante. Según Page (1982:97) "...los niños considerados incorregibles eran enviados a prisión o reformatorios compartiendo su estancia con criminales, enfermos mentales, epilépticos y vagabundos". Así en el siglo XVII los deficientes mentales se encontraban en centros "semicarcelarios", en régimen de exclusión. En Francia Pinel liberó de las cadenas a enfermos mentales hospitalizados en Bicetre (La Bastilla de los mendigos) y demandó un trato más humano. Progresivamente se construyeron grandes instituciones, macrocentros. La primera escuela para sordos se fundó en París (1755) que más tarde pasaría a llamarse *Instituto Nacional de Sordomudos*. En 1784 se creó una institución para ciegos y otra para deficientes mentales.

Muchos años transcurren hasta que se les reconoce la posibilidad de ser atendidos en escuelas creadas especialmente para ellos, generalmente lejos de las ciudades, escuelas segregadas, escuelas pensadas en función del déficit, en régimen de internado o externado. Fue un modelo de itinerario predeterminado desde el domicilio al centro y a la inversa. Educabilidad segregada; dependencia de los padres hasta el final y cuando éstos desaparecían, reclusión en instituciones o asunción de la tutela por parte del hermano mayor.

## **2. EL MOVIMIENTO DE NORMALIZACIÓN CONTRA LA SEGREGACIÓN. EL ANTECEDENTE DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR**

A finales de los años cincuenta del siglo pasado, padres de niños afectados y profesionales se cuestionaron la función que estaba desempeñando la Educación Especial segregada, ya que no conseguía el objetivo de la integración social. Por otra parte, los estados reconocían de forma explícita, a través de declaraciones, los derechos de las personas en situación de desventaja. Cabe recordar algunas acciones al respecto.

La *Declaración de los derechos del niño* en 1959. Como consecuencia del impacto que tuvo en Europa la Segunda Guerra Mundial se vio la necesidad de proteger los derechos de los más débiles. En dicha declaración se recogía el derecho del niño físico, mental o socialmente deficiente a recibir un tratamiento espe-

cial, así como una educación y asistencia requeridas por su peculiar condición. En 1966 se celebró en Jerusalén la *Asamblea de la Liga Internacional de Asociaciones Protectoras de Deficientes Mentales* (citada en páginas anteriores). Se proclamaron los *Derechos del Deficiente Mental*, aprobados por las Naciones Unidas el 20 de diciembre de 1971.

Mientras tanto, recordamos de nuevo que en los Países Escandinavos (Bank-Mikkelsen en Dinamarca fue el primero en plantearlo<sup>18</sup>) y en Estados Unidos se defiende el principio de normalización. Esta idea se extendió rápidamente por los países nórdicos bajo el lema “las mejores instituciones son las que no existen”. Nirje la introdujo en Suecia en 1969. También llegó a Canadá y Estados Unidos. Por otra parte, el movimiento de antipsiquiatría que se inicia en Europa en la década de los 60 pide para los enfermos mentales una vida integrada en su comunidad y no segregada en las instituciones psiquiátricas.

Se produce un cambio en la concepción de las deficiencias y también en su origen. Además de los factores endógenos se añaden las situaciones de aprendizaje incorrectas como factores causantes del retraso. Se entiende que la educación, el desarrollo y el aprendizaje de la persona ocurre en un contexto sociocultural con el que el sujeto interactúa, de manera que cuanto más rico sea el contexto mayor y mejor será el resultado. Parece ser que se detecta una mayor competencia en las áreas lingüísticas, orales y escritas y en la capacidad de relacionarse con los otros en aquellos niños escolarizados en aulas ordinarias. Se ponen en tela de juicio los medios diagnósticos de etiquetaje.

En general se llega a la conclusión de que la segregación no beneficia a nadie. En la década de los 70 los países democráticos se pronuncian a favor de la normalización e integración. Aparecen informes técnicos de expertos<sup>19</sup> que plantean la integración escolar como alternativa a la Educación Especial segregada defendiendo las ventajas de la misma en cuanto a las posibilidades que ofrece la interacción social con los demás para el desarrollo personal y social y un mejor aprovechamiento de los recursos de los profesionales, entre otros. Se buscan otros medios de evaluación que ayuden a identificar las dificultades del alumno para dar respuesta desde el currículo ordinario y desde la escuela que es la responsable del aprendizaje; en definitiva, se valoran las diferencias como un aspecto enriquecedor. Podemos decir que el movimiento de normalización incorporó el paradigma de la integración y esta perspectiva fue asumida con mayor o menos énfasis,

implicación o tardanza en muchos países. Birch en el año 1974 conceptualizaba la integración escolar como un proceso que pretendía unificar la educación ordinaria y la especial con el fin de ofrecer un conjunto de servicios educativos a todos los niños.

La filosofía de la integración cambió el panorama de la ubicación de los alumnos con deficiencias. Cuando fuera posible pasarían a los centros ordinarios con el resto de los demás alumnos considerados por la sociedad como normales y solamente cuando fuera absolutamente necesario permanecerían en las escuelas segregadas.

## **2.1. Los antecedentes de la integración escolar en España. Marco legislativo**

La integración escolar se inicia en España, aunque de forma tímida, en 1970 con la publicación de la *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*<sup>20</sup>. Esta ley define la Educación Especial como la atención a los deficientes, inadaptados y superdotados considerando la creación de unidades de Educación Especial en los centros ordinarios para deficientes leves, y Centros de Educación Especial para deficientes e inadaptados graves.

Para apoyar la ley e impulsar las propuestas educativas que llegan a España, se creó en 1975 el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE) y en 1976 el Real Patronato de Educación Especial. El resultado fue la elaboración de las directrices de los Planes de estudio de los maestros de Educación General Básica (1977-1978) diseñando cinco especialidades, entre ellas la de Educación Especial.

Podemos decir que 1978 es un año de múltiples novedades. El Real Patronato pasa a denominarse Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes. En esa fecha, un equipo de expertos del Instituto Nacional de Educación Especial coordinado por el Real Patronato presentó el Plan Nacional de Educación Especial, que introdujo en nuestro país la nueva filosofía de la normalización. En esos momentos podemos decir que se constata una voluntad política de cambiar la educación. En dicho Plan se establecieron los principios y criterios para la futura ordenación de la Educación Especial en España. A lo largo del desarrollo del mismo, se hace constantemente alusión a las necesidades que presentan los deficientes e inadaptados y al derecho a la igualdad de oportunidades. En su filosofía

también se indica que la educación debe tender a ser cada vez más educación y cada vez menos especial, considerándose a la Educación Especial como uno de los últimos hitos o eslabones en el proceso histórico de logro y afirmación de los derechos humanos y sociales. Defiende los principios de normalización, integración, sectorización e individualización de la enseñanza, aunque estos principios no alcanzarán rango de norma hasta la promulgación de la Ley de Integración Social de los Minusválidos<sup>21</sup> (1982, LISMI). Pasamos a comentar cada uno de ellos.

*Normalización de servicios:* significa aproximar las condiciones y la forma de vida de las personas con discapacidad a las formas de vida vigentes en la sociedad; que la persona con discapacidad desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible. La normalización o incorporación social normalizada implica un cambio de actitudes en toda la comunidad; una forma distinta de pensar, sentir y comportarse respecto a la persona con deficiencias; una actitud positiva hacia la normalización.

*Integración escolar* quiere decir que la educación especial debe impartirse hasta donde sea posible en los Centros Ordinarios del sistema educativo general y sólo cuando resulte absolutamente imprescindible se llevará a cabo en Centros Específicos, debiendo configurarse la estructura y régimen de esos centros de forma que faciliten la integración de sus alumnos en centros ordinarios. Los servicios deben empezar lo más precozmente posible.

*Sectorización de la atención educativa:* es la aplicación del principio de normalización a la prestación de los servicios para el alumno en el mismo entorno en el que vive, en su entorno físico, familiar y social. Se sectorizan las funciones de prevención; detección precoz; diagnóstico y valoración pluridimensional; orientación, programación y seguimiento; servicios de Educación Especial y evaluación sistemática de resultados.

*Individualización de la enseñanza:* se considerarán las características y particularidades de los alumnos de educación especial en orden a lograr el máximo desarrollo de sus capacidades (no hay deficiencias, sino alumnos con déficit). Por ello, se ha de partir de un conocimiento profundo de las características individuales, del nivel de desarrollo físico, intelectual, afectivo y social del alumno y ajustar la atención educativa a esas características.

Se decidió que estos principios fueran el referente para cualquier norma legal que se dictara en esta materia.

La Constitución Española del mismo año 1978 en el artículo 27 proclama “el derecho a la educación de todos los ciudadanos” y en el 49 se reconocen explícitamente los derechos de las personas con discapacidad: “los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este título otorga a todos los ciudadanos”.

Unos años más tarde se publicó, como hemos señalado anteriormente, la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) fundamentada en el artículo 49 de la Constitución<sup>22</sup>; en la *Declaración de los Derechos del Deficiente Mental*<sup>23</sup> y en la *Declaración de los Derechos de los Minusválidos*<sup>24</sup> y que pasamos a comentar brevemente.

Se especifica claramente que los titulares de los derechos son las personas con minusvalía: “Se entenderá por minusválido toda persona cuyas posibilidades de integración educativa, laboral o social, se hallen disminuidas como consecuencia de una deficiencia, previsiblemente permanente, de carácter congénito o no, en sus capacidades físicas psíquicas o sensoriales” (artículo 7).

En esta definición aparece por primera vez en la legislación española una forma diferente de entender el origen y el significado de la minusvalía, teniendo como referencia los criterios internacionales de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1980<sup>25</sup>) a la hora de definir los términos de deficiencia, discapacidad y minusvalía. Legisla sobre diferentes ámbitos que tienen relación con la problemática de las personas con minusvalía: sobre las prestaciones sociales y económicas, prevención, diagnóstico y valoración, rehabilitación (que abarca diferentes campos) entre ellos la educación. La sección Tercera, dedicada a la “Educación”, responde a los principios planteados en el Plan Nacional de Educación Especial. Se prevén dos formas de escolarización: centros ordinarios y centros de educación especial.

Las competencias y planes de acción a que se compromete la Administración son asumidas por el Instituto de Servicios Sociales (INSERSO) creado en 1978.

## 2.2. Implantación de la integración

En 1985 se aprueba el Real Decreto 334/1985, del 6 de marzo del 85 de Ordenación de la Educación Especial<sup>26</sup>. El Ministerio adquiere el compromiso de integrar a los niños deficientes en los centros ordinarios públicos y concertados, en el plazo de ocho años, después de un período experimental de tres y evaluando el programa de integración. Se justifica este Decreto por el cambio de las actitudes sociales hacia las personas con deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales y se rige por los cuatro principios: normalización de los servicios, integración escolar, sectorización de la atención educativa e individualización de la enseñanza.

Se define la Educación Especial como parte integrante del Sistema Educativo y se centra en las personas afectadas por disminuciones físicas, psíquicas y sensoriales o por inadaptaciones, estableciendo distintas modalidades educativas: atención educativa temprana, centros ordinarios en régimen de integración, centros Especiales o Específicos y unidades de Educación Especial en centros ordinarios. La finalidad de esta educación será, en la medida de lo posible, la establecida con carácter general para este nivel. Los contenidos y programas se adecuarán a las necesidades y capacidades del alumno. Para llevar esto a la práctica, se adaptarán, en los centros, los programas ordinarios, métodos, material, etc., a las características de los alumnos.

El Decreto también contempla la Formación Profesional, la Educación de Adultos y la Enseñanza Universitaria de estas personas, insistiendo en la necesidad de proporcionarles los apoyos que precisen.

En relación con las ayudas, se especifican los apoyos y adaptaciones para la Educación Especial que comprenden:

1. Valoración y orientación educativa. Se llevará a cabo de forma sectorizada y por equipos multiprofesionales: pedagogos, psicólogos, médicos y asistentes sociales.
2. Refuerzo pedagógico. Se contempla la asistencia al alumno, al profesor y la orientación a los padres. Será llevado a cabo por el maestro de Educación Especial.
3. Tratamiento y atención personalizada. Esta asistencia comprenderá: logopedia, fisioterapia, psicomotricidad y cualquier otro servicio que se considere

necesario encargándose profesionales especializados.

En las disposiciones adicionales se señala la necesidad de que los profesores adquieran en su formación inicial o permanente conocimientos para atender las necesidades de los alumnos.

A partir de este Real Decreto se inicia en España de forma legal y experimental la Integración Escolar. Como apoyo a la puesta marcha del programa de integración escolar, el Ministerio creó en 1986 el *Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial* (que sustituyó al Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica de 1960) cuya finalidad fue potenciar la investigación, información y formación de profesionales en este campo, así como poner a su servicio instrumentos de evaluación, materiales y adaptaciones curriculares. Esta institución de recursos abarcaba tres grandes áreas: a) deficiencia visual, auditiva y trastornos del lenguaje; b) deficiencia motora y c) deficiencia mental y trastornos del desarrollo. Este Centro, a mediados de 1990, se transformó en el Centro de Desarrollo Curricular, para acabar disolviéndose y desapareciendo.

### **2.3. Desarrollo de la integración**

En el capítulo X del *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (1989), titulado las *Necesidades Educativas Especiales*, se contemplan los cambios en relación al tratamiento de la Educación Especial que se estaban originando y que se plasmarán en la futura ley que se estaba preparando y en la normativa posterior que se dictará para su desarrollo. Señalamos algunos de ellos:

1. La Educación Especial pierde su carácter “deficitario” para pasar a ser el conjunto de recursos educativos puestos a disposición de los alumnos para conseguir desarrollar capacidades.
2. Se señala el carácter interactivo de la necesidad y su relatividad. Todos los alumnos pueden necesitar algún tipo de ayuda pedagógica en un momento determinado de su escolaridad o a lo largo de la misma. Se introduce el concepto de necesidades educativas especiales, entendiendo por tal aquello que es esencial para conseguir objetivos educativos.
3. Las respuestas o apoyos que necesiten los alumnos pueden ser elementales o transitorias o más específicas y permanentes.

4. La responsabilidad recae en el contexto escolar que es quien debe ser capaz de generar la respuesta más adecuada a cada caso. De todo esto, se deriva la importante función social y educativa que asume la escuela.
5. Otros elementos claves en esta nueva perspectiva de la Educación Especial son la identificación de necesidades, la provisión de servicios, la participación de la comunidad educativa, la elaboración de Proyectos y el seguimiento de la acción educativa.
6. Adaptar el currículum supone priorizar áreas y/o contenidos curriculares; incluir contenidos u objetivos complementarios y modificar el tiempo previsto.
7. La administración educativa para llevar a cabo la Reforma asume un compromiso de asesoramiento, recursos, profesionales y formación con los centros educativos en la línea de trabajar para una mejor integración.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE<sup>27</sup>) además de modificar la estructura del sistema educativo y de plantear nuevos conceptos pretendió consolidar las actitudes, programas y prácticas ya iniciadas.

Introduce en la legislación el concepto de *atención a la diversidad* y el de *necesidades educativas especiales* y plantea la exigencia de adaptar el currículo común a las características individuales y contextuales con el fin de dar respuesta a la diversidad del alumnado. La comprensividad será el segundo pilar de la Ley educativa.

En cuanto a la escolarización de los alumnos la ley indica que la escolarización en unidades o centros de educación especial solo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración.

El Real Decreto 696/1995 de 26 de abril de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales<sup>28</sup> regula los aspectos relativos a la ordenación, la planificación de los recursos y la organización de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales temporales o permanentes cuyo origen puede atribuirse, fundamentalmente, a la historia educativa y escolar de los alumnos, a condiciones personales de sobredotación o a condi-

ciones igualmente personales de discapacidad (sensorial, motórica o psíquica). Todo ello en desarrollo de los artículos 36 y 37<sup>29</sup> de la LOGSE. El ámbito de aplicación fue el territorio MEC.

Según esta norma el sistema educativo debe disponer de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas temporales o permanentes puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos. Se determina que las necesidades educativas de los alumnos pueden ser atendidas en Centros Ordinarios, en Centros Específicos (sólo cuando las necesidades no puedan atenderse en los Centros Ordinarios) y en Centros Hospitalarios y de rehabilitación a través de la creación de servicios escolares y en base a la evaluación del alumno y del contexto.

Propone para la atención de las necesidades el proceso de adaptación que se inicia con la adecuación del currículum oficial a las características del alumnado y del contexto, y que termina con la adaptación de la programación del aula a las necesidades educativas especiales de los alumnos. Estas adaptaciones pueden ser, bien en los elementos de acceso al currículum o bien en los elementos del currículum. A su vez, éstas pueden ser significativas y no significativas.

Igualmente se contemplan otras medidas extraordinarias como son los Programas de Diversificación Curricular (en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria) y los Programas de Garantía Social (después de la Educación Secundaria Obligatoria).

Para continuar desarrollando uno de los pilares básicos de la Ley, *la atención a la diversidad*, en 1996 la Orden de 14 de febrero<sup>30</sup> desarrolla el Real Decreto anterior y contempla el procedimiento para la realización de la Evaluación Psicopedagógica, el proceso de escolarización del alumno con necesidades educativas especiales, el dictamen de escolarización y los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Posteriormente, y como consecuencia del cambio de gobierno en España, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)<sup>31</sup> establece la aplicación del principio de igualdad de oportunidades y de compensación en educación, como fundamentos necesarios para el logro de una educación de calidad. Introduce cambios significativos en la interpretación conceptual del alumnado con necesidades educativas especiales (art. 44<sup>32</sup>), que pasa a estar incluido en el amplio conjunto del alumnado con necesidades educativas especí-

ficas, señalando que “tendrán una atención especializada, con arreglo a los principios de no discriminación y normalización educativa y con la finalidad de conseguir su integración”.

Así, dentro de la categoría de alumnos con necesidades educativas específicas se contemplan los alumnos superdotados, alumnos con necesidades educativas especiales, alumnos con necesidades de compensación educativa y alumnos extranjeros y minorías étnicas.

Esta ley interpreta las necesidades del alumnado con superdotación intelectual en una categoría diferenciada de las necesidades de los alumnos con discapacidad y como medidas específicas de atención a la diversidad propone:

1. En Educación Primaria: permanencia de un año más en un ciclo y apoyos para la recuperación
2. En Educación Secundaria: optatividad, medidas de refuerzo, itinerarios formativos, programas de iniciación profesional, prueba extraordinaria de bachillerato y Permanencia de un año más en el curso. También se mantienen dos de las principales medidas establecidas en la LOGSE: las adaptaciones curriculares y la diversificación curricular.

En relación con la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales determina que debe procurarse que sea en los centros ordinarios, siempre que sea posible y lo más tempranamente. Los maestros de las especialidades de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje, así como los profesores de apoyo y de Compensación Educativa atenderán a los alumnos con necesidades educativas específicas, fundamentalmente en las áreas instrumentales. Los apoyos se darán en pequeños grupo o individualmente en función de las necesidades educativas y las características de los alumnos, pudiendo realizarse dentro o fuera del aula ordinaria. Es conveniente que el tiempo que permanezca el alumno fuera del grupo de referencia sea el menor posible, tendiendo a dar el máximo de respuesta educativa en el contexto ordinario.

Los planteamientos teóricos quedaron servidos, la puesta en práctica apenas se produjo. Cuatro años después fue derogada por una nueva ley. Para llevar a cabo una reforma del sistema educativo y para hacer posible una pedagogía de la diversidad no es suficiente un cambio de leyes o de normas, es necesario un cambio en las convicciones sociales, culturales y pedagógicas del profesorado, alumnado y

de los mismos padres y madres. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación<sup>33</sup> dedica varios apartados a la atención a los alumnos con dificultades en el Preámbulo, Principios y en el Título II.

A fin de garantizar la equidad, el Título II aborda los grupos de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración. Se incluye concretamente en este título el tratamiento educativo de las alumnas y alumnos que requieren determinados apoyos y atenciones específicas derivadas de circunstancias sociales, de discapacidad física, psíquica o sensorial o que manifiesten trastornos graves de conducta. El sistema educativo español ha realizado grandes avances en este ámbito en las últimas décadas, que resulta necesario continuar impulsando. También precisan un tratamiento específico los alumnos con altas capacidades intelectuales y los que se han integrado tarde en el sistema educativo español.

La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos.

En el Artículo 1 de los *Principios* se lee que el sistema educativo español, se asienta en (además de otros) “la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad”.

En la Sección Primera enfocado al alumnado que presenta necesidad específica de apoyo educativo, en el Título II sobre Equidad en la Educación, Capítulo I centrado en el *alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*, dedica dos artículos a indicar aspectos inclusivos. El artículo 71, punto 3, dicta que: “Las administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas a las que se refiere el apartado anterior. La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el

mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión”. El Artículo 74 dedicado a la *Escolarización* en el primer apartado promulga que: “La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios”.

Hemos podido observar que aunque la Ley introduce en su articulado el discurso de la inclusión, poca impronta ha tenido todavía en las prácticas y en la dinámica de los centros.

### **3. EVOLUCIÓN DE LA INCLUSIÓN**

#### **3.1. El movimiento de inclusión**

Habría que pensar quizá que la inclusión no es una contra-cara en un sistema de equivalencias, de la exclusión; en efecto, debería tratarse de un sistema político, lingüístico, cultural y educativo radicalmente diferente. Dicho en otras palabras, el mismo sistema que excluye no puede ser el mismo que incluye o promete la inclusión, pues si no estaríamos frente a un sistema que simplemente sustituye a la exclusión para continuar su secuencia de control y orden sobre los otros. No está de más recordar aquí las reiteradas formas de inclusión excluyente, esto es, de la separación producida a partir de los efectos subjetivos del “estar dentro” (Skliar, 2007:26).

##### **3.1.1. ¿Cómo se entiende y se aborda la inclusión?**

El significado de la palabra incluir a nivel etimológico en general no nos aporta apenas información sobre qué queremos decir cuando nos referimos a inclusión educativa. Así pues, se dice que la inclusión es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad<sup>34</sup>. Inclusión proviene de *inclusio-onis*, de *includo-ere*, insertar; es poner algo

dentro de otra cosa o dentro de sus límites; contener a otra, o llevarla implícita<sup>35</sup>. Hay que buscar su delimitación en los aportes teóricos, en los antecedentes, en las percepciones y en la filosofía que forman la base de las prácticas escolares.

Los antecedentes de la inclusión nos remiten a las acciones llevadas a cabo por organismos internacionales así como a la perspectiva teórica sobre la misma aportada por los estudiosos del tema. Ambos procesos son prácticamente paralelos en el tiempo.

El desarrollo del campo de trabajo también lo encontramos en las aportaciones de los paradigmas que desde el ámbito de la discapacidad han incidido de manera especial en los planteamientos teóricos y en las investigaciones llevadas a cabo; concepción de Retraso Mental (1992, 2002), calidad de vida, autodeterminación y vida independiente especialmente y que hemos informado en páginas anteriores. Igualmente cabe destacar la información que generan las prácticas en las escuelas sobre las dificultades y las bondades de la inclusión.

Los discursos intelectuales y las publicaciones de los expertos teóricos siguen una vía de postulados inclusivos basados en unas directrices bastantes comunes, aunque sus reflexiones se centren en aspectos distintos de la inclusión: en la filosofía en general, en la inclusión centrada en los alumnos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad, en la interpretación de la misma, en las metodologías, en los proyectos dentro de los centros, en la calidad de vida de los alumnos en la autodeterminación. Expertos como Stainback (1999, 2001), Wehmeyer (2006), Ainscow, Booth y Dyson (2006), Ainscow (2001, 2005 a,b), Booth (1996) Booth, Ainscow y West (2008), y Porter<sup>36</sup> entre otros fuera de nuestro entorno, hasta compañeros de universidades como Muntaner (2000), Ortiz (1996, 2003), Arnáiz (1996,1997, 1999), Arnáiz y Soto (2003), García Pastor (1995, 2000 a,b; 2003), Verdugo (2006), Parrilla y Susinos (2005, 2007), Susinos y Calvo (2006), Parrilla (2009), Echeita (2006), Orcasitas (2004), Verdugo y Rodríguez-Aguilella (2009), entre otros muchos, están ampliando rápidamente el campo de estudio e investigación de la inclusión. Una perspectiva teórica a la que se suman con fuerza cada vez más profesionales de la Educación, la Psicología o la Sociología.

En las escuelas las prácticas docentes enfocadas desde una cultura inclusiva se han ido organizando fundamentalmente siguiendo dos perspectivas diferentes, aunque en ocasiones complementarias, ya sea siguiendo los planteamientos de las Comunidades de Aprendizaje<sup>37</sup> o en base a los lineamientos indicados en el *Index for Inclusion*<sup>38</sup> (Ainscow y Booth, 2002) aunque más en países europeos y menos en España.

La mayor parte de las administraciones educativas en nuestro país no están todavía suficientemente sensibilizadas para apostar por la escuela inclusiva. Los responsables educativos dicen con frecuencia que la inclusión educativa ya está en las escuelas, pero se confunde la integración con la inclusión. Esa es la razón por la que en muchos foros se intenta especificar claramente qué es una y qué implica la otra.

La formación inicial que se imparte en las titulaciones de Maestro en la Universidad como consecuencia de un Plan de Estudios diseñado en plena integración educativa, unida, quizá, a la escasa concienciación o desconocimiento del profesorado hacia los temas inclusivos, tampoco tiene presente en muchos de los programas contenidos en dicha temática. A esto se añade el ejemplo de unos modelos de procesos de enseñanza-aprendizaje que los estudiantes universitarios aprenden en unas prácticas (practicum académico) que se realizan en centros bajo el paraguas todavía de la integración, con apoyos fuera del aula en la mayoría de ellos y con las etiquetas de niños con necesidades educativas especiales o específicas.

Resumiendo, queremos decir que la inclusión es un tema bastante claro en la teoría y confuso en las prácticas en las escuelas.

¿Qué significa inclusión en educación? Es fundamentalmente participación en y de la comunidad en su totalidad. Mediante el diálogo, el aprendizaje interactivo, la eliminación de barreras a la presencia, participación y aprendizaje, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje con y de los demás, la creencia en las posibilidades del ser humano. Es permitir que la escuela se abra a todos, creer en el valor de los alumnos, del profesorado y de las familias, proporcionar los apoyos a todos aquellos que lo necesiten (para los alumnos dentro del aula), compartir espacios de aprendizaje con otros adultos, creer en el poder de transformar la sociedad, impulsar escuelas en donde todos se sientan parte de una comunidad que se desarrolla y avanza. Es accesibilidad y también recursos. Es calidad de vida para todos. Implica compromiso, ética, justicia, equidad, dedicación, liderazgo, consenso, mediación. Es apostar, en definitiva por una educación de calidad, teniendo como meta el Éxito Para Todos en una Escuela para Todos. Y ese *Todos* es la clave del desarrollo del movimiento de inclusión; todos son todos los alumnos uno a uno: los que tienen diferentes capacidades, ritmos de aprendizaje y motivaciones; aquéllos que parten de situaciones de desventaja social, discapacidad, superdotación, o con problemas de conducta; los niños inmigrantes de distintas lenguas y culturas, los de incorporación tardía al sistema educativo. Y todos también son las demás personas que conforman la comunidad educativa.

¿Se trabaja en las escuelas desde un planteamiento inclusivo? Trabajar aisladamente en las aulas, “segregar” a los niños etiquetados fuera de las aulas, mostrar recelos hacia otros profesores, no preguntar dudas, funcionar con prácticas curriculares, metodológicas y relacionales excluyentes..., no son prácticas inclusivas. Sin embargo, las que siguen metodologías y formas de enseñanza inclusivas siguiendo modelos como las Comunidades de Aprendizaje o siguiendo los análisis y las propuestas de mejora que propone el Index, las fórmulas de otros Proyectos como Atlántida<sup>39</sup>, Escuelas Aceleradas<sup>40</sup>, alternativas pedagógicas y Educación Democrática<sup>41</sup> y otros están caminando en la creación de Escuelas para Todos.

Algunos profesores que trabajan en las escuelas atendiendo a niños con distintas necesidades y características desconocen el término inclusión a nivel educativo. Nos encontramos en un medio confuso en donde se utiliza todavía mucho, quizá demasiado, la palabra integración y muy poco el término inclusión. También se usan indistintamente uno y otro como si ambos fueran sinónimos, cuando los postulados difieren. Podemos decir que la integración es la antesala de la inclusión, que aquella ha sido necesaria para que la inclusión se abra camino. La legislación en nuestro país, la vigente ley del 2006, descrita en páginas anteriores, aunque se centra en los principios de inclusión, en la práctica está vigente la filosofía de las legislaciones anteriores no contemplaban esa filosofía.

En definitiva, podemos decir que desde que la integración se puso en marcha en 1985 hasta la ley actualmente en vigor, la LOE, se ha funcionado, en la mayor parte de las escuelas, bajo la filosofía y el principio de la integración, eso sí avanzando en los diseños del currículum adaptado, de la evaluación de necesidades, y en otros aspectos. Conviene recordar que la investigación ha mostrado que el lugar donde los estudiantes con discapacidades tienen acceso al currículo de educación general es el aula de educación general (Lee, Wehmeyer, Palmer, Soukup y Little, 2008; Wehmeyer, 2009; Bashinski y Bovaird, 2007; Wehmeyer, Lattin, Lapp-Rincker y Agran, 2003).

### **3.1.2. Las Conferencias de Jomtien, Salamanca y Dakar como antecedentes de la inclusión**

*La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: La satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje* celebrada en Jomtien en 1990 ofreció una visión amplia de la educación y un plan de acción que no ha alcanzado sus objetivos después de más de 15 años.

A partir de dicha conferencia se creó un Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos con el fin de propiciar iniciativas complementarias a nivel nacional y respaldarlas manteniendo el espíritu de cooperación entre países, organismos multilaterales, bilaterales y ONG.

La principal preocupación de dicha Conferencia Mundial de Tailandia fue las necesidades de aprendizaje básicas: necesidades de aprendizaje elementales y básicas competencias. Necesidades que cambian a lo largo de la vida de una persona y evolucionan en cada sociedad con el paso del tiempo. Se creó la idea de educación para todos centrada en el aprendizaje en su sentido más amplio, aquel que tiene lugar durante toda la vida. Fueron 155 países y 150 organizaciones los que se comprometieron a trabajar para lograr una educación para todos en el año 2000.

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Salamanca (España) de 1994, planteó como áreas prioritarias: la educación preescolar, la preparación para la vida adulta, la educación de las niñas y la educación continua y de adultos.

El principio rector de su Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras.

Internacionaliza el término *necesidades educativas especiales* referido a todos los niños cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Son las escuelas las que tienen que encontrar la forma de educar con éxito a todos los alumnos. Se trabaja en lograr escuelas integradoras que desarrollen una pedagogía centrada en el alumno, reconozcan sus necesidades y respondan a ellas.

Para alcanzar sus fines es imprescindible la colaboración de las familias, la implicación de la comunidad y de las organizaciones de voluntarios y el apoyo de los ciudadanos.

La Conferencia aprobó el documento denominado *Declaración de Salamanca* basada en el principio de integración y en el objetivo de conseguir escuelas para todos. En ella se explicitan los principios, la política y las prácticas para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos.

Años más tarde, el Foro Mundial sobre Educación (Dakar, Senegal, 2000) hace un balance del estado de la educación y evalúa el progreso realizado durante la Década de Jomtien. Se señala que la educación debe estar dirigida hacia las necesidades, centrada en el alumno, y utilizando todos los recursos disponibles. Sigue haciendo énfasis en el derecho a la educación para todos los colectivos y debe velar para que antes del 2015 todos los niños tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de calidad.

El Marco de Acción de Dakar centró la atención en la importancia de la educación de las niñas, en el aprendizaje de calidad y en la tarea de atender las necesidades de las personas que siguen estando marginadas de la educación. Los participantes subrayaron la necesidad de una voluntad política y un liderazgo nacional enérgicos, para así aplicar los planes nacionales de manera más eficaz y provechosa.

### **3.1.3. Repaso de la situación actual a nivel de Investigación sobre Inclusión Educativa**

A continuación se hace hincapié en las investigaciones más relevantes sobre el tema siguiendo un orden cronológico.

La temática de los trabajos realizados se centra en el ámbito concreto de la discapacidad de cada revista, en artículos de opinión dirigidos a profesionales y familias, en formación a través de cursos, seminarios, congresos, etc.

En 1987 el MEC inició un estudio dirigido por Marchesi y colaboradores para evaluar la implantación del Programa de Integración Escolar en España. Fue un proceso realizado por el equipo que había diseñado y puesto en marcha la integración, propiciando la reflexión y el debate entre sus responsables y los centros docentes.

La finalidad de este estudio era emitir un juicio valorativo sobre el Programa de Integración y determinar en qué medida lograba su doble objetivo: promover el desarrollo de los alumnos e introducir mejoras en el sistema educativo. El objetivo era definir aquellas condiciones que determinaban el grado de viabilidad y “éxito” del proyecto. Del total de 173 centros que participaron voluntariamente en la fase piloto de la integración, se seleccionaron aleatoriamente 60 centros, de los que continuaron hasta el final 52.

En el cuadro 1 se presentan las variables evaluadas

**Cuadro 1. Variables analizadas en la evaluación**

<p><b>CENTRO</b></p>	<p>Características en los aspectos rural-urbano, público-privado y número de unidades                  Proyecto educativo                  Estructura organizativa y funcionamiento                  Experiencias previas en educación especial                  Grado de acuerdo previo para participar en el programa                  Actitudes y expectativas ante el programa                  Utilización de los recursos disponibles</p>
<p><b>AMBIENTE INMEDIATO DE APRENDIZAJE</b></p>	<p>Características físico-ambientales del aula                  Ratio profesor-alumnos y número de alumnos integrados                  Tipos, naturaleza y organización de las actividades de aprendizaje                  Programación de objetivos, contenidos y actividades                  Materiales didácticos utilizados                  Seguimiento y evaluación de los alumnos                  Organización concreta del trabajo con niños integrados: modalidad de integración                  Utilización efectiva de los apoyos proporcionados por el programa</p>
<p><b>PROFESOR</b></p>	<p>Formación profesional previa y permanente                  Experiencia docente y con alumnos con necesidades especiales                  Experiencia previa en integración                  Actitudes y expectativas ante el programa y los apoyos que proporciona                  Estilo de enseñanza</p>
<p><b>ALUMNOS INTEGRADOS</b></p>	<p>Tipo, naturaleza y grado de déficit                  Experiencias educativas y tratamientos personalizados previos a la participación en el programa                  Nivel intelectual                  Nivel de lenguaje                  Nivel de desarrollo de la identidad personal                  Naturaleza de las relaciones con los compañeros y tipo de interacciones que establece con ellos                  Nivel de integración en el grupo y grado de aceptación por los compañeros                  Tipo de relación con el profesor                  Nivel de aprendizaje en las diferentes áreas del currículum</p>
<p><b>PADRES</b>                  (alumnos con los que se efectuaban las comparaciones)</p>	<p>Nivel de desarrollo de la identidad personal                  Tipo de interacciones que establece con los compañeros                  Nivel de aprendizaje en las diferentes áreas del currículum</p>
<p><b>FAMILIA</b></p>	<p>Edad y nivel de estudios                  Actitudes y expectativas ante el programa</p>

A continuación se plantean algunas conclusiones:

- Ya no se cuestiona la necesidad de una medida como la integración de alumnos con necesidades especiales en la escuela.
- Se trabaja en cómo mejorar y conseguir la integración de estos alumnos.
- Se reclaman recursos, medidas y formación.
- Las adaptaciones curriculares son una buena medida para el éxito de los alumnos con necesidades especiales.
- Los centros que presentan una actitud positiva y desarrollan un trabajo en equipo consiguen mejores resultados.

Según otro estudio elaborado por varios autores coordinados por Grañera (1998) que recoge los trabajos financiados por el CIDE desde 1983-1997 durante la etapa de integración en España, manifiesta que las investigaciones llevadas a cabo (45) han versado sobre necesidades educativas especiales centradas en su “necesidad”: psíquicas, motóricas, auditivas, visuales, sobredotación intelectual y trastornos del lenguaje, con el fin de diseñar programas de intervención para el alumnado. También hacen referencia a la formación del profesorado.

Parrilla llevó a cabo una investigación en Sevilla desde 1996 a 1998, *“Innovaciones educativas derivadas de la atención a la diversidad”*, con el objetivo de identificar innovaciones derivadas de la atención a la diversidad en centros de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, mediante el envío de un cuestionario a casi 100 escuelas para analizar mediante estudios de caso de corte interpretativo una muestra de las innovaciones identificadas. Entre las características externas al los centros destaca que éstos cuentan con asesores externos y con el apoyo y reconocimiento por parte de las instituciones formativas y administrativas. Al mismo tiempo se indica que los centros están mediatizados por el contexto sociopolítico en que se desarrollan y por los fondos económicos de que disponen. Respecto a las estrategias internas de los centros ha distinguido a éstos por entender el concepto de diversidad de una forma amplia: importancia del apoyo interno, del liderazgo, evolución de los roles de los profesionales de la educación, implicación en las actividades de los docentes padres y alumnos, inicio de una cultura colaborativa por parte de los profesores y una gestión inclusiva del aula.

Moriña (2002) realizó un trabajo en donde recoge las estadísticas de la Educación Especial, desde el año 1995 hasta el 2000. Los resultados muestran que en la mayoría de las Comunidades Autónomas ha habido un descenso moderado del alumnado matriculado en la enseñanza especial. El autor de estudio realiza varias reflexiones a partir de los datos aportados por las estadísticas:

- La historia del proceso de integración en España refleja que éste comenzó impulsado por políticas gubernamentales y por la voluntariedad de algunos profesores, no existiendo un movimiento social paralelo al de la política educativa.
- Ausencia de datos y criterios claros en las estadísticas del MEC.
- El MEC utiliza categorías que identifican, al menos, tres grupos de estudiantes: alumnos de educación especial, alumnos de integración y resto de alumnos.
- Se ha producido una reducción de la exclusión escolar.
- Proceso de descenso de centros específicos y aumento de centros ordinarios con aulas de Educación Especial.
- Estabilidad de las unidades de Educación Especial.
- Diferencias entre las regiones, que forman parte del proceso de integración.

Susinos (2002) revisó las investigaciones y experiencias educativas en España desde 1997 hasta 2001 desde una perspectiva inclusiva. Para ello partió de la definición que el *Index for Inclusion* hace sobre inclusión a través de diferentes fuentes: revistas y actas de congresos en diferentes ámbitos: Psicología, Pedagogía y Educación Especial, llegando a las siguientes conclusiones:

- Predominan las investigaciones sobre intervención específica en necesidades educativas especiales (NEE).
- Trabajos que reflexionan de manera teórica sobre la inclusión.
- Mayor número de investigaciones centradas en la convivencia, el interculturalismo y las propuestas para un cambio en el diseño y desarrollo del currículo.

- Escasas investigaciones en donde los protagonistas sean las personas en situación de exclusión.
- Ninguna investigación dirigida a la formación.

La investigación realizada por Ortiz y Lobato (2003) se centra en uno de los factores de la educación inclusiva, en la *cultura escolar*, es decir, analiza en qué medida la inclusión está relacionada con la cultura escolar. Sus resultados confirmaron que ésta está íntimamente asociada con el potencial que tienen los centros para desarrollar estrategias inclusivas.

El trabajo llevado a cabo por Echeita (2004) titulado *La situación educativa del alumnado con NEE asociadas a discapacidad en la Comunidad Autónoma de Madrid* analiza la percepción de los alumnos y de sus familias sobre la atención educativa y las creencias del profesorado. Fue un trabajo impulsado por el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid del que señalamos algunas conclusiones:

- La mayoría de los profesionales y de las familias apoyan la integración y creen que debe mejorarse y ampliarse.
- La mayoría de los profesores de Educación Secundaria no se encuentran preparados para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales. Los padres consideran que sí tienen preparación

Marchesi, Martín, Echeita y Pérez (2005) recogen y contrastan las opiniones de los diferentes sectores de la comunidad educativa sobre el funcionamiento y la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales. Para ello, elaboraron un amplio cuestionario que enviaron a los profesores de las diversas etapas educativas, a los asesores, a los padres y a los alumnos con y sin necesidades educativas especiales. El objetivo era conocer y evaluar las opiniones de los protagonistas para incorporar el enfoque de la integración y sus opiniones acerca de cómo funciona su escuela. Al mismo tiempo, la investigación analizó su opinión acerca de la labor de los maestros, el aprendizaje y el desarrollo social de los alumnos, las relaciones con las familias y la aportación de las autoridades educativas. Asimismo, se evaluaron las barreras que crean dificultades para la integración educativa.

Duran y colaboradores (2005) investigaron las experiencias llevadas a cabo en la Comunidad de Madrid, en Cataluña y en el País Vasco basadas en la utilización del *Index for inclusion*, la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Las distintas experiencias han proporcionado buenas prácticas en la respuesta educativa inclusiva. En dicho estudio se presentan las siguientes conclusiones (2005:467):

1. Todo cambio hacia una escuela inclusiva constituye un proceso compartido de aprendizaje: complejo y singular.
2. La participación de toda la comunidad educativa no sólo es una exigencia del *Index*, sino una garantía de éxito en la medida que la implicación de todos enriquece las perspectivas y asegura el concurso de las diferentes voluntades.
3. El aprendizaje y el proceso no están exentos de riesgos.
4. Es necesario reconceptualizar las “necesidades educativas especiales” en “barreras al aprendizaje y a la participación”.
5. Es importante hacerse “propios” los materiales.
6. La experiencia del *Index* tiene efectos más allá del propio proceso, puesto que promueve, dentro del centro, la reflexión sobre la práctica y el trabajo colaborativo y, fuera el centro, el establecimiento de redes orientadas a que los centros se puedan ayudar unos a otros.

Moriña y Parrilla (2006), desde el curso 1998-99 hasta el 2002-03, analizaron las prácticas inclusivas en centros educativos de Educación Primaria y Educación Secundaria. Este trabajo ha dado lugar a la propuesta de formación “*La escuela de la diversidad: materiales de formación para el profesorado*”.

El trabajo *Funcionamiento de la integración en la Enseñanza obligatoria según la percepción del profesorado* realizado por Álvarez y colaboradores (2008), estudia la integración en la Educación Secundaria Obligatoria, así como las variables que perciben los profesores como indicadores de ésta a través de un cuestionario a 242 centrado en la percepción sobre rendimiento, participación, aceptación e implicación de los alumnos de integración y la valoración de diferentes medidas para mejorarla. Algunas conclusiones extraídas fueron las siguientes:

- Los profesores en general consideran que la integración no está funcionando.
- Proponen medidas como: implicar a la familia, reducir el número de alumnos, mejorar la coordinación, etc.
- Los alumnos con problemas de comportamiento tienen un bajo rendimiento, están poco integrados, dificultan el funcionamiento del aula, y un alto porcentaje de profesores preferiría no tenerlos en sus aulas.
- La modalidad de educación combinada es la más elegida.
- Los profesores están descontentos y demandan más recursos.
- Piden una actuación por parte de los gestores educativos.

La investigación titulada *“La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad, en España. Un estudio prospectivo y retrospectivo de la cuestión, vista desde la perspectiva de las organizaciones no gubernamentales de personas con discapacidad”*, realizada por Echeita y colaboradores (2008), supone el único trabajo en este campo que realiza una valoración del proceso de inclusión en España desde el punto de vista de las organizaciones de personas con discapacidad en España, las cuales forman parte de la Comisión de Educación del CERMI. El objetivo de la investigación fue conocer la situación escolar de los alumnos con discapacidad, etiquetados según la actual Ley Educativa (LOE) como “alumnos con necesidades de apoyo educativo específico” y conocer si el principio de educación inclusiva de la ley se está alcanzando. Los resultados determinan avances en las dimensiones que se han evaluado, a la vez que se pone de manifiesto la existencia de barreras que dificultan el logro del principio de igualdad de oportunidades para los alumnos con discapacidad. Los investigadores indican que algunos de los encuestados tienen una valoración muy insatisfactoria respecto a las variables de aprendizaje y participación. Señalan la existencia de barreras procedentes de las administraciones educativas en las culturas donde se escolarizan los alumnos. Advierten también que lograr una educación inclusiva no es un proceso rápido ni lineal.