

Caminando hacia una educación inclusiva. Caminando hacia una sociedad inclusiva

M^a Jesús Colmenero Ruiz

*Departamento de Pedagogía. Universidad de Jaén. Campus Las Lagunillas s/n,
23071, Jaén*
mjruiz@ujaen.es

Resumen

La educación de las personas con discapacidad a lo largo de la historia ha pasado de un modelo basado en la eliminación y/o segregación de este tipo de personas al modelo de educación inclusiva que garantiza los derechos humanos básicos de todos, independientemente de las características personales y/o sociales. En este trabajo se analizará el significado y evolución histórica de la Educación Especial y se reformulará el término hacia el concepto *necesidades específicas de apoyo educativo*. En el marco actual se analizarán las posibilidades que ofrece la escuela inclusiva, todo ello con el fin de fomentar en el lector actitudes positivas de valoración y respeto hacia la diversidad.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende analizar el significado del concepto de Educación Especial así como también profundizar en su desarrollo y evolución histórica. Así, la atención prestada a las personas con discapacidad a lo largo de la historia ha sido bastante desigual, pasando de un modelo apoyado en la eliminación y/o segregación de este tipo de personas al concepto de educación inclusiva, el cual apuesta por asegurar los derechos humanos básicos de todos, independientemente de las características personales y/o sociales.

Dichos cambios y transformaciones sociales han sido posibles gracias al esfuerzo compartido de todos los ciudadanos, la evolución de la ciencia y consolidación de la democracia y de los sistemas educativos contemporáneos. Además, debe considerarse el contexto social, político, ideológico, económico y, evidentemente, psicopedagógico y didáctico en el que nos desenvolvemos. A continuación, destacamos algunos de los objetivos planteados para este trabajo tales como:

- Delimitar el campo de la Educación Especial a partir de su evolución histórico-social, su conceptualización y fundamentos.
- Examinar el proceso de reconceptualización terminológica: de "Educación Especial" a "necesidades específicas de apoyo educativo".
- Indagar sobre las posibilidades que ofrece la escuela inclusiva en la atención a la diversidad.
- Desarrollar y fomentar actitudes positivas de valoración y respeto hacia la diversidad.

APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Antecedentes y primeras experiencias

Remontándonos a la Prehistoria, se observa cómo los niños que nacían con carencias muy graves (de tipo físico o mental) no solían sobrevivir al parto; el infanticidio era, por tanto, una práctica común la cual no causaba problemas de conciencia entre la población, pues la presencia de estos niños dentro de la tribu suponía un riesgo al estar impedidos durante toda su vida para realizar la mayor parte de las actividades cotidianas.

En la Antigüedad Clásica, las minusvalías físicas, psíquicas y sociales se nos presentan con dos visiones y planteamientos diferentes:

- Una primera fruto de la concepción demonológica, maléfica o mítica que presidió buena parte de las culturas ancestrales. La pasividad constituía la principal respuesta hacia la persona con discapacidad; el déficit, por su parte, era considerado como la aceptación de un castigo de los dioses. También se realizaban prácticas relacionadas con la magia, brujos, baños en aguas especiales, ingesta de hierbas...como alternativa y solución de problemas. En este sentido, Bardeau (1978, *Minusvalía e inadaptación*. SEREM, p.72) afirmó: "se recurría a los malformados, identificándolos con los monstruos para que conjuraran las desgracias futuras".
- El segundo enfoque, más científico y natural, entiende las deficiencias como patologías internas del organismo. Se hacen eco de esta visión diferentes médicos-filósofos, considerados padres de lo que más tarde se ha llamado naturalismo psiquiátrico, los cuáles han intentado arrancar las deficiencias y enfermedades de las culpas, los hados y la voluntad de los dioses.

Durante la Edad Media, el trato hacia las personas con déficit presentó un carácter ambivalente pues, por un lado, comenzaron a crearse hospitales y asilos de carácter religioso a pesar de que la Inquisición se encargó de eliminar a las personas consideradas "diferentes". Las personas con hándicaps sensoriales de tipo visual se dedicaban, fundamentalmente, a la mendicidad o realización de actividades degradantes en circos y plazas públicas. En esta época surgieron determinados gremios, cofradías, hermandades y montepíos como sistemas de previsión social, encargados de auxiliar a este tipo de personas en caso de enfermedad, invalidez, vejez o muerte. En la obra del Dr. Morales "El niño en la cultura española" (1960) se hace referencia a un asilo para ciegos creado en Granada por el rey Almahar, caracterizado por su carácter asistencial y pedagógico. De la misma manera, San Luis IX funda en París en el año 1260 un centro-asilo llamado "Quince-vingts". La situación del discapacitado sordo, durante esta época, estaba cargada de prejuicios al considerarse personas carentes de inteligencia por la falta de comunicación entre los hablantes. Nebreda en su obra "Memoria relativa a las enseñanzas especiales de los sordomudos y de los ciegos" (1870, Colegio Nacional de Sordomudos) expone:

"Desgracia nunca bastante lamentada y digna siempre de la mayor protección, es la de estos infelices condenados a vivir perpetuamente sin escuchar los acentos de la voz humana, ni poder hacer uso de ella... Si la instrucción no va en su ayuda, están eternamente sujetos a ser extranjeros en su misma patria (...). En efecto, los hebreos y los egipcios, los griegos y los romanos los consideraban de esa manera" (Nebreda, 1870, *Memoria relativa a las enseñanzas especiales de los sordomudos y de los ciegos*. Colegio Nacional de Sordomudos, p.1).

En la Edad Media, la mayor parte de la población que sufría trastornos mentales era integrada en el mundo laboral, pues en esta época se precisaba de mano de obra barata y no especializada. Éstos dejaron de ser considerados “inocentes del Señor” para pasar a definirse como elementos susceptibles de persecución. Además, empezaron a crearse algunos asilos dónde convivían enfermos mentales con diferentes niveles de afectación; el primer hospital psiquiátrico de Europa fue fundado en Valencia en 1409 con la intención de lograr la reinserción social de estas personas.

Ya en los últimos siglos del medievo (s. XIII, XIV, XV) las autoridades municipales empezaron a ofrecer soluciones a los enfermos mentales cuyas familias no se hiciesen cargo de ellos; en Prusia, se les encerraban en cárceles mientras que en la ciudad de Hamburgo (1376) eran habilitados en una torre de la muralla, la cual recibió el nombre de “Jaula de los idiotas”.

En esta etapa histórica, hemos de citar como representante en el ámbito de la pedagogía a Juan Luís Vives (1492-1540) el cual defiende una educación especial impartida en centros especiales, al considerar que en dichas instituciones se les podía dedicar una mayor atención y una metodología más adecuada a sus necesidades e intereses particulares.

Aparecen, además, los primeros ensayos y experiencias sobre las posibilidades educativas de los niños sordomudos, siendo el primer educador de estas personas el español Pedro Ponce de León (1508-1584); éste estableció la relación causal entre sordera y mutismo, encargándose de la educación de un pequeño grupo de niños sordos a través de un método manual el cuál permitía deletrear los sonidos con los dedos.

Años más tarde, Juan Martín Pablo Bonet (1579-1633) dedicó sus esfuerzos en lograr no sólo la demutización de la persona sorda, sino también en ampliar las posibilidades de estas personas enseñándoles conceptos relacionados con el ámbito de la gramática, matemáticas, lenguas clásicas...

En el caso de alumnos ciegos, no se produjeron demasiadas experiencias educativas en esta época evidenciándose, tan sólo, algunas instituciones de tipo religioso, estatal o municipal dónde se acogían a estos minusválidos. En el siglo XVI destaca Jerónimo Cardán, el cuál exploró las posibilidades y los medios más adecuados para la enseñanza de los invidentes. También Francisco Lucas, en su obra “Arte de escribir” (1580), describe determinadas reglas así como una serie de planchas en relieve las cuáles permitían su lectura con el tacto.

En el ámbito religioso destacamos a San José de Calasanz (1556-1648), quién creó una Orden religiosa destinada a la educación de los niños que padecían hándicaps de tipo social; por su parte, San Vicente de Paúl (1581-1660) destacó por su constante dedicación en pro de los pobres, abandonados y de la miseria humana. Fundó la congregación de las Hermanas de la Caridad dedicadas a la atención de huérfanos, expósitos y dementes a la vez que creó los Sacerdotes de la Misión a los que se les incluía además la atención a enfermos leprosos (Llopis, 1996, *La Educación Especial I: Teoría, historia y legislación*. Martín Impresores, p.117).

A pesar de todas las limitaciones técnicas y económicas propias de la época, también podemos citar a algunos médicos cuyas aportaciones supusieron toda una conquista en el ámbito de la discapacidad. Franciscus Sylvius (1614-1672) destacó a partir de sus múltiples investigaciones en el campo de la anatomía y la pediatría gracias a los cuáles estudió enfermedades como la epilepsia. Por su parte, Wolfgang Hofer (1614-1681) estudió en profundidad un tipo de discapacidad mental como es el cretinismo; consideraba que su origen estaba generado por la alimentación y la educación que recibían estas personas en su contexto.

Era de la institucionalización de la educación especial

Durante este período, el poder político fue asumiendo el interés por el niño y su derecho a la educación como una de sus responsabilidades públicas y prioritarias, dando lugar al nacimiento de la obligatoriedad de la enseñanza y quedando recogido, por primera vez en la historia, en la Constitución de Cádiz de 1812.

En el año 1833, con el comienzo de la denominada “década liberal”, fue aprobado el Plan General de Instrucción Pública (Plan del duque de Rivas de 1836) el cual, aunque apenas tuvo vigencia, supuso un importante antecedente para la Ley Moyano de Instrucción Pública de 1857. En este último texto, se hacía referencia a la educación de sordomudos y ciegos, exponiendo:

“... Art. 6: La primera enseñanza se dará, con las modificaciones convenientes, a los sordomudos y ciegos en los establecimientos especiales que hoy existen y en los demás que se crearán con este objeto: sin perjuicio de lo que se dispone en el artículo 108 de esta ley (....) Art. 108: Promoverá asimismo el Gobierno las enseñanzas para los sordo-mudos y ciegos, procurando que haya por lo menos una Escuela de esta clase en cada Distrito universitario, y que en las públicas de niños se atienda, en cuanto sea posible, a la educación de aquellos desgraciados”.

Pedro Rodríguez de Campomanes (1723-1802), en su obra “Discurso sobre la educación popular” (1775), puso de relieve la necesidad e importancia de una educación general para todos los hombres; por su parte, Cabarrús, en sus “Cartas a Jovellanos” (1808), insistió en la implantación de una educación común para todos los ciudadanos la cual fuese recibida en las mismas aulas. Se materializaron, además, algunas de las ideas planteadas anteriormente en cuanto a la atención a personas con minusvalía. Especial mención merece la manifestación del movimiento “naturalismo pedagógico” el cual potenció y posibilitó la educabilidad de todos los niños, incluidos aquellos que presentaban algún tipo de déficit. Asimismo, asentó la educación sobre la base de la psicología evolutiva del niño y el respeto al desarrollo individual, mitigando la aplicación de patrones preestablecidos y buscando, en todo momento, mejorar los niveles de adaptabilidad de los mismos.

Dicho movimiento fue iniciado en el siglo anterior por Juan Amos Comenio (1592-1670) entre otros, y representado por J. J. Rousseau (1712-1778). Éste, en su obra “El Emilio o Tratado de la Educación” (1762) abogó por una educación la cuál tuviese a la naturaleza como su verdadera y única maestra. Es uno de los autores que sentó la base de la educabilidad de todo niño, entendiendo que los niños con discapacidad también eran susceptibles de ser educados.

Discípulo de Pestalozzi, Federico Fröbel (1782-1852) fue el fundador del primer jardín de infancia en Alemania donde intentó educar a niños pequeños mediante manipulación y estimulación sensorial, incluidos aquellos considerados “anormales”. Su aportación al campo de la Educación Especial hemos de vincularla a la importancia que este pedagogo atribuyó a la evolución psicológica del niño, principio de actividad, valor didáctico del juego y desarrollo del lenguaje en la enseñanza habitual.

Sin embargo, los primeros cimientos de la Educación Especial hemos de vincularlos al campo de la Medicina de la mano de profesionales como Philippe Pinel (1745-1826), quién emprendió el estudio de las clasificaciones y el tratamiento médico de las enfermedades mentales trazando, además, líneas metodológicas relevantes para la intervención médica en las instituciones. Entre sus discípulos subrayamos a Itard (1774-1838), considerado uno de los padres o precursores de la Educación Especial, al dedicar gran parte de su vida a la educación de niños con sordera y Esquirol (1772-1840), quién estableció la diferenciación entre el retraso mental (idiotia) y la enfermedad mental (demencia).

Sin embargo, no fue hasta 1837 cuando se creó la primera escuela dedicada a la educación de los débiles mentales de la mano de Eduard Seguin (1812-1880); este autor aplicó un método fisiológico, siendo uno de los primeros en afirmar la posibilidad de aplicar sus experiencias en el ámbito de la enseñanza en general.

En 1853 el cirujano inglés William Little (1810-1894) elaboró la primera descripción de lo que hoy conocemos como "parálisis cerebral" y en 1866 el médico inglés John Langdown Down (1826-1896) dio nombre al "síndrome de Down", proponiendo la denominación de mongolismo para pacientes que suponía afectados de "degeneración racial".

Los estudios referidos a la genética, sobre todo los propiciados por Charles Darwin (1809-1882), repercutieron notablemente en la época ya que propiciaron una visión de los retrasados mentales bastante negativa. El siguiente texto escrito por Darwin en 1874, nos confirma lo expresado:

"Entre los salvajes, los débiles de cuerpo o de mente son eliminados rápidamente; y sólo sobreviven lo que dan muestras de una salud vigorosa. En cambio, nosotros los hombres civilizados nos empeñamos tenazmente en detener el proceso de eliminación; construimos asilos para los imbeciles, para los mutilados y los enfermos; promulgamos leyes inadecuadas; y nuestro personal médico pone en juego toda su habilidad para salvar la vida de todos, hasta el último momento" (cit. en Ingalls, 1982, *Retraso mental. Nuevas perspectivas*. El Manual Moderno, p.85).

Luis Braille (1809-1852) publicó en el año 1829 una obra titulada "Método para escribir palabras, música y canciones sencillas mediante puntos, para uso de ciegos y especialmente diseñado para ellos". Basado en la reproducción del abecedario, los signos de puntuación, el lenguaje musical y las representaciones matemáticas, permitía al ciego su lectura con tan sólo seis puntos mediante la yema del dedo índice. En 1878, en el Congreso Internacional celebrado en París, dicho método fue escogido universalmente como el mejor y el más adecuado para personas con déficits visuales.

A nivel internacional, no fue hasta finales del siglo XVIII cuando Valentin Haüy (1745-1822) fundó el primer "Instituto de jóvenes ciegos de París". Además, ideó un sistema de enseñanza basado en la realización de unos caracteres de letras en relieve, susceptibles al tacto; este autor consideraba que las personas con déficit visual eran educables ya que un sentido podría ser reemplazado por otro.

En Francia hemos de destacar a Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), el cuál utilizó una metodología basada tanto en el alfabeto español como en el labial. Por su parte, Carlos Miguel L'Epée (1712-1789) fue el primero en crear una institución pedagógica para el alumno sordo, a la vez que trabajó para sensibilizar a las autoridades y al público en general acerca de la situación de estos minusválidos. Creó el método de origen de los signos sirviéndose, para ello, del lenguaje mímico.

Especial atención merecen los métodos pedagógicos desarrollados por autores como María Montessori (1870-1952) u Ovidio Decroly (1871-1932) entre otros, los cuales trataron de trasladar al campo de la Didáctica y de la Organización Escolar determinados principios surgidos desde el estudio bio-médico, psicológico y sociológico. Ello supuso un gran paso en la atención a esta población así como también una llamada de atención sobre la educación en general y sus instituciones.

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX ocurre un hecho muy significativo que va a condicionar notablemente la evolución de la Educación Especial. En la mayoría de los países industrializados comienza la obligatoriedad de la enseñanza, lo que significa que todos los alumnos deben estar escolarizados

dentro del sistema educativo ordinario; finalmente se derivó en un sistema educativo especial, paralelo al ordinario, encargado de acoger a los alumnos que presentaran alguna deficiencia. El trasfondo de este sistema educativo dual era bastante peligroso y alarmante ya que *“basta que se abriera un nuevo centro específico para que muchos niños que hubieran estado durante años en un centro ordinario, de repente fueran enviados a un centro específico”* (Toledo González, 1984, *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades educativas especiales*. Aula XXI/Santillana, p. 23).

Planteamientos contemporáneos de intervención educativa a sujetos con déficit

La Educación Especial sufrió un gran cambio durante el siglo XX. En este período, se empieza a tener otra conciencia de los alumnos con déficit, creándose nuevas instituciones especializadas para cada caso. Ya en la segunda mitad del siglo XX se rompe con las instituciones segregadoras que se habían generado hasta entonces, debido en gran parte a la conciencia social que se experimentaba en ese momento y se plantea la necesidad de incorporar a los niños con necesidades educativas especiales en el sistema educativo.

Durante el primer tercio del siglo XX, se inició un nuevo período en el que la Educación Especial estuvo vinculada a disciplinas como la Psicología o la Pedagogía. Dicha orientación fue avalada e impulsada por los movimientos a favor de la atención a la infancia como la Ley de Protección a la Infancia (1904) o la influencia de la reciente psiquiatría.

En este período se promulgaron varias leyes importantes en materia de educación. La primera de ellas, la Ley de 17 de Julio de 1945, de Educación Primaria, contemplaba la enseñanza elemental de los “retrasados mentales”, haciendo alusión también a las Escuelas de Anormales, Sordomudos y Ciegos.

Illán y Arnaiz (1996, *Didáctica y organización en Educación Especial*. Aljibe, 13-43, p.19) establecen cómo “la generalización de la enseñanza se va modulando alrededor de distintos presupuestos que van a tener influencia, en mayor o menor medida, en la creación de un doble sistema educativo”. Ello derivaba en la configuración de dos grupos de alumnos claramente diferenciados: el de los llamados “normales” los cuáles desarrollan su proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del sistema educativo ordinario y, por otro lado, el de los “anormales” para los cuáles se debía buscar una respuesta educativa organizada a través de los centros específicos de Educación Especial.

EL PROCESO DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

Las directrices del Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial crearon las condiciones para que en España fuera posible pensar en un programa en donde se pusiera en marcha la integración escolar.

El concepto de integración tiene su origen en el principio de la normalización, surgido en Escandinavia, aproximadamente, allá por la década de los sesenta. El primero que utilizó este principio fue Bank-Mikkelsen bajo la idea de permitir a los deficientes la posibilidad de realizar actividades normales.

¿Qué se entiende por integración? Según Jones (1986, *Special Educational Needs in the Ordinary School*. Harper Education Series, 303-311, p 303), *“es un proceso por el cual se habilita al niño con necesidades educativas especiales a maximizar sus oportunidades, potenciales y logros personales, en sus familias, escuelas y resto de la comunidad”*.

Sin embargo, la integración escolar ha de ir mucho más allá de colocar al niño en el aula; consideramos que no es suficiente con lo que plantean Porter y Stone (1998, *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion: Celebrating Diversity in the Classroom*. Paul Brookes Publishing Company Ltd.) acerca de que "los niños y las niñas vayan al centro ordinario y asistan a las clases ordinarias con otros compañeros de su misma edad sin discapacidades", sino que el niño ha de participar de una forma activa en la vida de esa aula.

En España, tras la promulgación de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos, se fue consolidando un nuevo modo de entender la Educación Especial que obligó a la Administración Educativa a desarrollar "la integración de los alumnos con algún tipo de discapacidad en el sistema ordinario". El programa de integración en España (PIE), se consolida definitivamente en el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial el cual elabora unas directrices a seguir sobre la ordenación de la Educación Especial (Prieto Vicente, 1999, *El desarrollo de los niños con necesidades educativas especiales. Una respuesta educativa integrada*. Promolibro, p. 28):

- La educación de los alumnos con algún tipo de discapacidad debe llevarse a cabo, siempre que sea posible, en los centros ordinarios y con todos los apoyos personales y materiales que resulten necesarios. Solamente se escolarizarán en centros específicos de Educación Especial aquellos alumnos que requieran una respuesta educativa que no pueda ser atendida en los centros escolares ordinarios.
- Los alumnos con discapacidad deben tener como referente el currículum ordinario: objetivos, contenidos, metodología, evaluación... para ir permitiendo a los alumnos el acceso a las diferentes etapas.
- Para asegurar una atención educativa adecuada de los alumnos con discapacidad se prevé la necesidad de profesorado especializado en los centros escolares y de ayudas técnicas concretas.

En un primer momento, los alumnos con necesidades educativas especiales estaban en el centro ordinario, aunque en las aulas de educación especial. Posteriormente, se abandona este planteamiento y este tipo de alumnos pasa a ubicarse, junto con el resto de sus compañeros, en el aula ordinaria correspondiente. Es en esta modalidad donde conviven dos modelos: a) el alumno sale, durante determinadas horas, del aula para trabajar con el profesor de apoyo a la integración en el aula de educación especial; y b) el profesor de apoyo entra en el aula ordinaria para trabajar conjuntamente con el profesor tutor, apoyando sobre todo el proceso de aprendizaje del alumno con necesidades educativas especiales. Obvia y desgraciadamente, el modelo que ha predominado y predomina aún hoy, es el primero.

El Informe Warnock (1978, *Special Education Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationery Office) admite tres tipos o formas diferentes de integración: a) La integración física, aquella que resulta del mero contacto como consecuencia de la creación de aulas de Educación Especial en centros ordinarios; b) La integración social, que tiene lugar cuando los alumnos con necesidades educativas especiales, además de compartir el espacio físico, también comparten actividades con el resto de alumnos. Pretendemos que la integración social en la escuela sea la base de la integración social en la sociedad (Porter, 2003, *Aula de innovación educativa* 121:37-42, p. 39) y; c) La integración funcional que sería la más favorable ya que los alumnos con necesidades educativas especiales

participan en las actividades de las aulas y en la dinámica del centro; es decir, reciben la enseñanza en aulas ordinarias a tiempo total o parcial.

El principio de integración supuso un avance significativo en el campo de la atención a la diversidad, pues su planteamiento fue mucho más allá de la mera ubicación en el aula del alumno con necesidades educativas especiales; implicaba el que la persona con déficit formase parte activa del entorno que les rodeaba.

"Integrar significa no impedir el acceso a la educación y significa también el compromiso para no discriminar mediante formas de organización escolar que sean restrictivas para las oportunidades de algunos alumnos" (García Pastor, 1997, *10 años de integración en España: análisis y perspectivas de futuro*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 355-383, p.361).

Estos modelos mostraron cómo la respuesta educativa de los centros y profesores hacia la integración del alumnado con necesidades educativas fue bastante generalizada, adoptándose una postura oficial e ideológica más que práctica. Se hacía necesario, por tanto, una serie de cambios estructurales en el sistema educativo. Dicha reforma fue llevada a cabo con la promulgación de la Ley 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo en la cuál se reforzaron los principios de normalización e integración presentes en los textos legislativos educativos anteriormente aprobados. A través de tal propuesta, se optó por una educación comprensiva, la misma para todos y diversificada, adaptada a las características de cada grupo y su contexto sociocultural así como a las características individuales de cada persona. Su principal novedad fue la introducción, por primera vez en la legislación española, del concepto "necesidades educativas especiales" acuñado anteriormente en el citado Informe Warnock (1978, *Special Education Nedds. Report of the Commitee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty`s Stationery Office).

Años más tarde, con la intención de actualizar y adaptar la filosofía del Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial a los planteamientos y exigencias planteadas por la Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, se aprobó el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, el cuál reguló aspectos relativos a la ordenación, planificación de recursos y organización de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas; favoreció el reconocimiento y estudio de la lengua de signos, facilitando su uso en los centros que escolarizaran alumnos con necesidades educativas asociadas a una discapacidad auditiva severa o profunda, a la vez que introdujo una nueva dimensión de los centros específicos de Educación Especial al considerarlos centros de recursos para la Educación Especial.

Los principios de la integración escolar

El Plan Nacional de Educación Especial de 1978 supuso un avance bastante importante en cuanto a la hora de sentar las bases de la integración escolar. Consideró que la integración escolar debía estar fundamentada en una serie de principios, principios que irán posibilitando el cuestionamiento y abandono progresivo de la segregación, para dar paso a iniciativas educativas integradoras (Parrilla, 1992, *El profesor ante la integración escolar. Investigación y formación*. Cincel).

1. Normalización

La normalización, como principio a seguir para con las personas con trastornos mentales, fue formulada por Erik Bank-Mikkelsen en Dinamarca a finales de los años 50, entendiéndolo por dicho principio *"la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible"* (Bank Mikkelsen, 1969, *Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded*. President Committee on Mental Retardation, Washington; cit. en Almazán Moreno, 2001, *Adaptaciones curriculares de aula para la formación de actitudes de aceptación: Una experiencia de integración con alumnos de un centro C.A.E.P.* Tesis doctoral. Universidad de Jaén, p. 146). En un primer momento, la normalización significaba *"poner al alcance de los retrasados mentales unos modos y unas condiciones de vida diarios lo más parecidos posible a las formas y condiciones de vida del resto de la sociedad"* (Nirje, 1969, *Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded*. President Committee on Mental Retardation, Washington, 179-195; cit. en Baeza Hernández, 1991, *La actitud del profesor hacia la integración escolar. Un estudio en la región de Murcia*. Cajamurcia, p. 20).

Al principio, tal y como ha quedado de manifiesto en las anteriores definiciones, la normalización solamente era aplicada como tal para los deficientes mentales; con el tiempo, se ha ido extendiendo a todas las personas independientemente de su deficiencia. García García (1988, *La Integración Escolar: Aspectos psicopedagógicos (I)*. UNED, p.69) lo expresa así:

"Normalizar no es pretender convertir en normal a una persona deficiente, sino reconocerle los mismos derechos fundamentales que los demás ciudadanos del mismo país y de la misma edad. Normalizar es aceptar a la persona deficiente, tal como es, con sus características diferenciales, y ofrecerle los servicios de la comunidad para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades, y vivir una vida lo más normal posible".

2. Sectorización

Este principio implica acercar los recursos educativos allí donde esté la necesidad y para ello es primordial realizar un estudio completo de necesidades prioritarias. Es la aplicación del principio de normalización a la prestación de servicios al sujeto con necesidades educativas especiales en el entorno en que vive.

La sectorización consiste en planificar la oferta educativa en función de la normalización geográfica, y pone de manifiesto el valor educativo que tiene la socialización de los niños, de todos los alumnos, en su entorno más próximo, de manera que la respuesta educativa sea la que más se acerque a los alumnos y no al revés (Fernández Gálvez, 1997, *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Pirámide, 69-90).

3. Individualización

Es imprescindible el principio pedagógico de la individualización de la enseñanza en todo proceso de enseñanza-aprendizaje y, sobre todo, cuando los alumnos con los que estamos trabajando día a día se apartan significativamente del currículum ordinario. Es inconcebible pedir a todos nuestros alumnos lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con idéntica evaluación (Grau Pujol, 1998, *Kikiriki* 48:21-24). Hay que adecuar nuestros procesos didácticos, nuestro

proceso de enseñanza a los ritmos, capacidades, posibilidades, características e intereses de nuestros alumnos; sin olvidar que estamos en un proceso interactivo y socializador. El objetivo de este principio es que los alumnos con necesidades educativas especiales se desarrollen en un aula ordinaria con un único currículum, contando con todos los apoyos, refuerzos y recursos necesarios para su adaptación, en un contexto colaborativo y socializador.

De todas formas, hay quien piensa que la individualización pone en tela de juicio el conjunto del sistema escolar, ya que en base a este principio no podemos reconstruir un modelo pedagógico preciso, pero sí tomar conciencia y reflexionar acerca de la atención constante que se le da actualmente a la diversidad, con el fin de contribuir al éxito de cada uno de ellos (Belmont y Vérillon, 2003, *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?* CTNERHI).

No olvidando que la integración ha sido clave en el panorama educativo, aunque no totalmente satisfactoria, ya que desde siempre hemos estado convencidos de que es el alumno el que ha de adaptarse e integrarse en la escuela y en la sociedad, sin preocuparnos de propiciar unas condiciones óptimas para el desarrollo de la integración (Echeita y Sandoval, 2002, *Revista de Educación* 327:31-48).

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La diversidad es algo inherente a cualquier ser vivo que habite en la tierra. En ningún lugar del mundo podremos encontrar dos personas iguales ya que todos hemos adquirido "esa diversidad" que es lo que nos hace ser diferentes, únicos e irrepetibles.

Si la sociedad es diversa, es heterogénea ¿por qué nos empeñamos en hacer de la escuela una homogeneidad en todos los sentidos? ¿homogeneidad de alumnos? ¿homogeneidad de materiales? ¿homogeneidad de objetivos? ¿homogeneidad de contenidos? ¿homogeneidad en la evaluación? ¿homogeneidad de métodos didácticos? En definitiva, planteamos una homogeneización en y del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando en realidad lo que deberíamos de fomentar y propiciar en una heterogeneidad.

Frente a unas prácticas educativas asentadas en el paradigma de la uniformidad -se enseña para el inexistente alumno tipo a través de un trato igualitario para todos- eludiendo cualquier principio de flexibilidad, adaptación y apertura de la enseñanza, surge una nueva visión de la enseñanza y de la escuela (Cano González, 2003, *Bases pedagógicas de la educación especial. Manual para la formación inicial del profesorado*. Biblioteca Nueva, p. 59), una enseñanza y una escuela en donde predomina, entre otros valores, el valor de lo diverso, de lo diferente; una enseñanza y una escuela en donde lo diverso y diferente es algo positivo y enriquecedor y no se ve como un problema añadido al quehacer de los profesionales de la educación. No solamente es la escuela y el centro educativo, sino también la sociedad la que ha de cambiar de actitud y lograr un sentimiento positivo acerca de los derechos del niño con necesidades educativas especiales (Olson, 2000, *DAI Section A: Humanities & Social Sciences*, 60:24-46).

La necesidad de una escuela comprensiva va unida a una forma de entender la educación como instrumento para compensar las desigualdades sociales y culturales existentes entre los alumnos; es decir, se puede entender la comprensividad como medio para atender la diversidad del alumnado. De este modo, comprensividad y diversidad no lo entendemos como términos antagónicos, sino como elementos complementarios, para dar respuesta a la diversidad existente en las aulas.

Esta diversidad queda plasmada en la educación en cuanto que (Servicio de Ordenación Educativa de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia, 1994):

Los centros son diferentes:

- Por la situación geográfica: rurales, urbanos, semiurbanos...
- Por su dimensión: pequeños, medianos, grandes...
- Por su titularidad: públicos, concertados, privados.
- Por su profesorado: edad, movilidad, residencia, nivel...
- Por su relación con el entorno: abiertos, cerrados.
- Por su cohesión: trabajo individual o en equipo.

Las aulas son diferentes:

- Por su nivel de cohesión: grupos disgregados o cohesionados.
- Por el clima del aula: ambiente relajado o tenso.
- Por la personalidad de sus líderes: integradores o segregadores.
- Por el tipo de interacción y comunicación: escasa, vertical u horizontal.
- Por sus características de sus componentes: alto o bajo rendimiento.
- Por su configuración: homogéneas o heterogéneas.

Los alumnos son diferentes:

- No todos aprenden con la misma facilidad ni de la misma forma.
- Distintas capacidades intelectuales y aptitudinales.
- Necesidades educativas diferentes, necesidades educativas especiales.
- Diferenciación de la personalidad: autoconcepto.
- Estilos cognitivos: reflexivos o impulsivos, analíticos o globalizadores.
- Tipo de ayuda pedagógica: autónomos, dependientes.
- Atención y concentración.
- No todos están igualmente motivados.
- Diferentes intereses y expectativas...

Vemos cómo a nivel legislativo se opta por una escuela comprensiva y abierta a la diversidad. Son dos términos muy novedosos y actuales, pero de igual forma tenemos que ir avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que también sea comprensivo y abierto.

En la **Figura 1** se sintetiza la relación que ha de existir entre ambos términos, entre la comprensividad y la diversidad, y la necesidad de un equilibrio entre ambos para que la respuesta a la diversidad sea eficaz:

Al observar esta figura, nos podemos hacer un interrogante, ¿cómo se puede partir de una única propuesta curricular, cuando todos los alumnos "iguales" son distintos? La respuesta hay que buscarla precisamente en lograr esa búsqueda del equilibrio a través de la complementariedad de la adaptabilidad y flexibilidad curricular; precisamente para conjugar el proceso de enseñanza-aprendizaje y las diferencias existentes entre los alumnos, y más concretamente, las necesidades educativas especiales que pudieran manifestar.

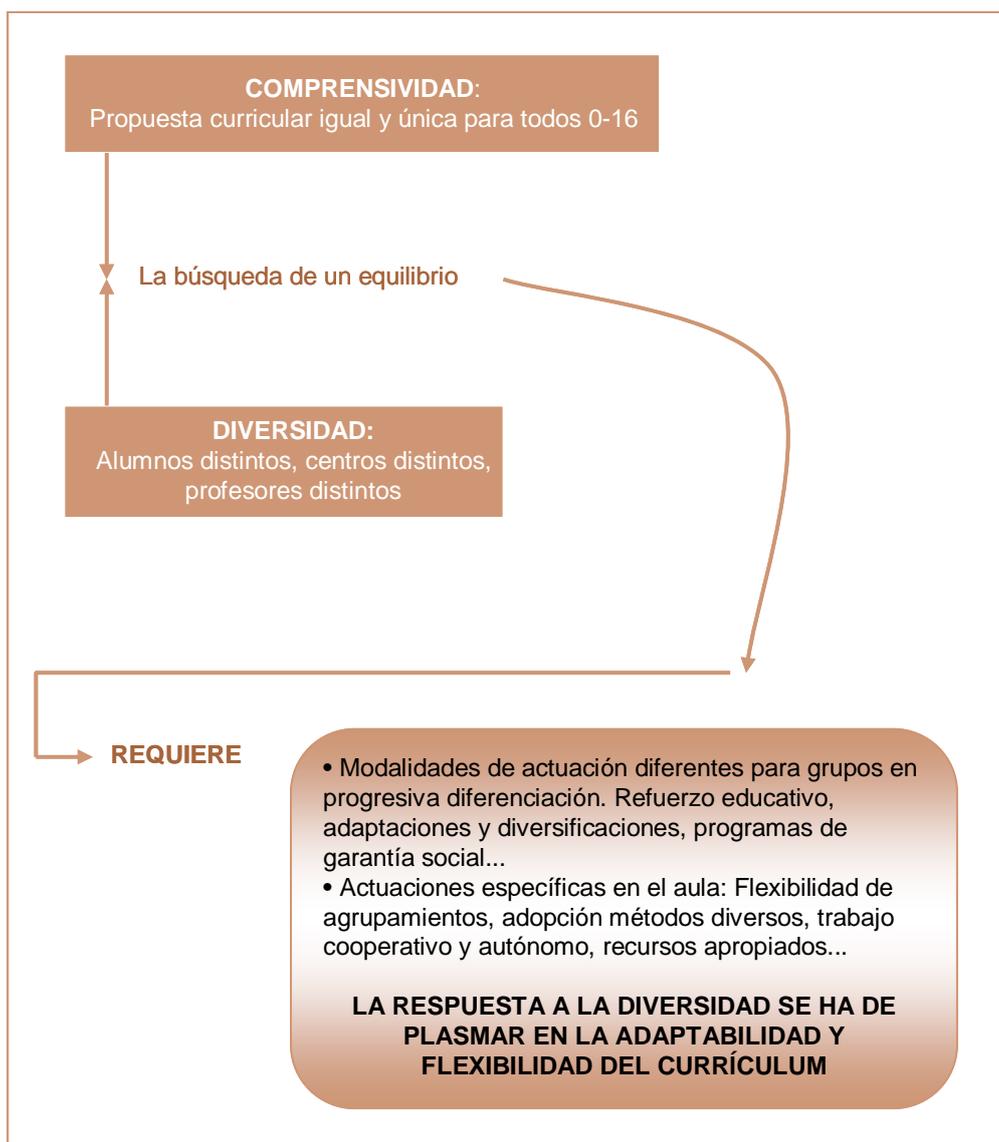


Figura 1. El equilibrio entre comprensividad y diversidad. Fuente: adaptado de Torres González (1999: 125).

Necesidades educativas especiales vs necesidades específicas de apoyo educativo

El término “necesidades educativas especiales” aparece por primera vez en el Informe Warnock (1978, *Special Education Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty’s Stationery Office) en el Reino Unido. Este informe fue la culminación de un trabajo que se le encomendó a Mary Warnock con el objetivo de estudiar las prestaciones educativas en favor de los niños y jóvenes con deficiencias en Inglaterra, Escocia y Gales.

Estamos de acuerdo en afirmar que hasta este momento, todos los términos utilizados hasta ahora “deficiente”, “subnormal”, “disminuido”... son excesivamente peyorativos y siempre se referían con su terminología al propio sujeto: a la deficiencia del sujeto, a la subnormalidad del sujeto, a la inadaptación del sujeto; no aludían para nada a una serie de variables externas a la persona como pueden ser el proceso de enseñanza, condiciones familiares, sociales,

económicas... Con este nuevo concepto, se pretende no sólo un cambio conceptual, sino un profundo cambio actitudinal.

A partir de este momento, estamos reconociendo que lo importante no es el "déficit" sino conocer y analizar cuáles son esas "necesidades educativas especiales" y qué respuesta es la más apropiada: qué objetivos, qué contenidos, qué métodos, qué materiales y recursos son más idóneos para esa necesidad.

¿Qué entendemos, realmente, por tener necesidades educativas especiales? *"El concepto de necesidades educativas especiales supone la cristalización de un nuevo concepto de educación especial, que desplaza el centro de atención desde el individualismo, considerado como portador o paciente del trastorno, hacia la interacción educativa, en la que él sólo es una de las partes integrantes"* (Sánchez Palomino y Torres González, 1997, *Educación Especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Ediciones Pirámide, 23-44, p. 39).

¿Cuándo se dice que un/a niño/a presenta necesidades educativas especiales? Un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando *"presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización que demanda una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad"* (Marchesi y Martín, 1990, *Desarrollo psicológico y educación II. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Alianza Psicología, 15-30, p. 19). Del mismo modo, el Informe Warnock especifica que *"una necesidad educativa especial puede adoptar diversas formas. Puede necesitarse una prestación de medios especiales de acceso al currículo a través, por ejemplo, de material especial o técnicas docentes especializadas o puede ser necesaria una modificación del currículo mismo; o quizá la necesidad consista en una atención particular a la estructura social y al clima emocional en que está teniendo lugar la educación"* (Warnock, 1978, *Special Education Nedds. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationery Office, p. 13).

La aprobación y posterior publicación en el Boletín Oficial del Estado de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación ha traído consigo, entre otros cambios importantes, modificaciones en la organización de la atención a la diversidad. Una de estas modificaciones concierne al concepto de Necesidades Educativas Especiales, redefinido en el Título III: Equidad en la Educación, de la citada ley y ratificado, aunque aceptando un enfoque más amplio del concepto, en la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía; Modificaciones que se deben, por un lado, a la aparición de un nuevo concepto más general (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo) y, por otro, a las modificaciones intrínsecas del mismo. A groso modo podemos decir, que este nuevo "gran" concepto: Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) engloba, desde el punto de vista de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta, al alumnado con altas capacidades intelectuales, al alumnado con incorporación tardía en el Sistema Educativo Español, al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje o al alumnado con condiciones personales o de historia escolar compleja. La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, sin embargo, amplía dicho concepto, incluyendo, además de lo referido en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la compensación de desigualdades sociales. A continuación, ofrecemos en los dos cuadros siguientes cómo se entiende, tanto desde la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación como desde la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, la equidad en educación (**Figura 2**).

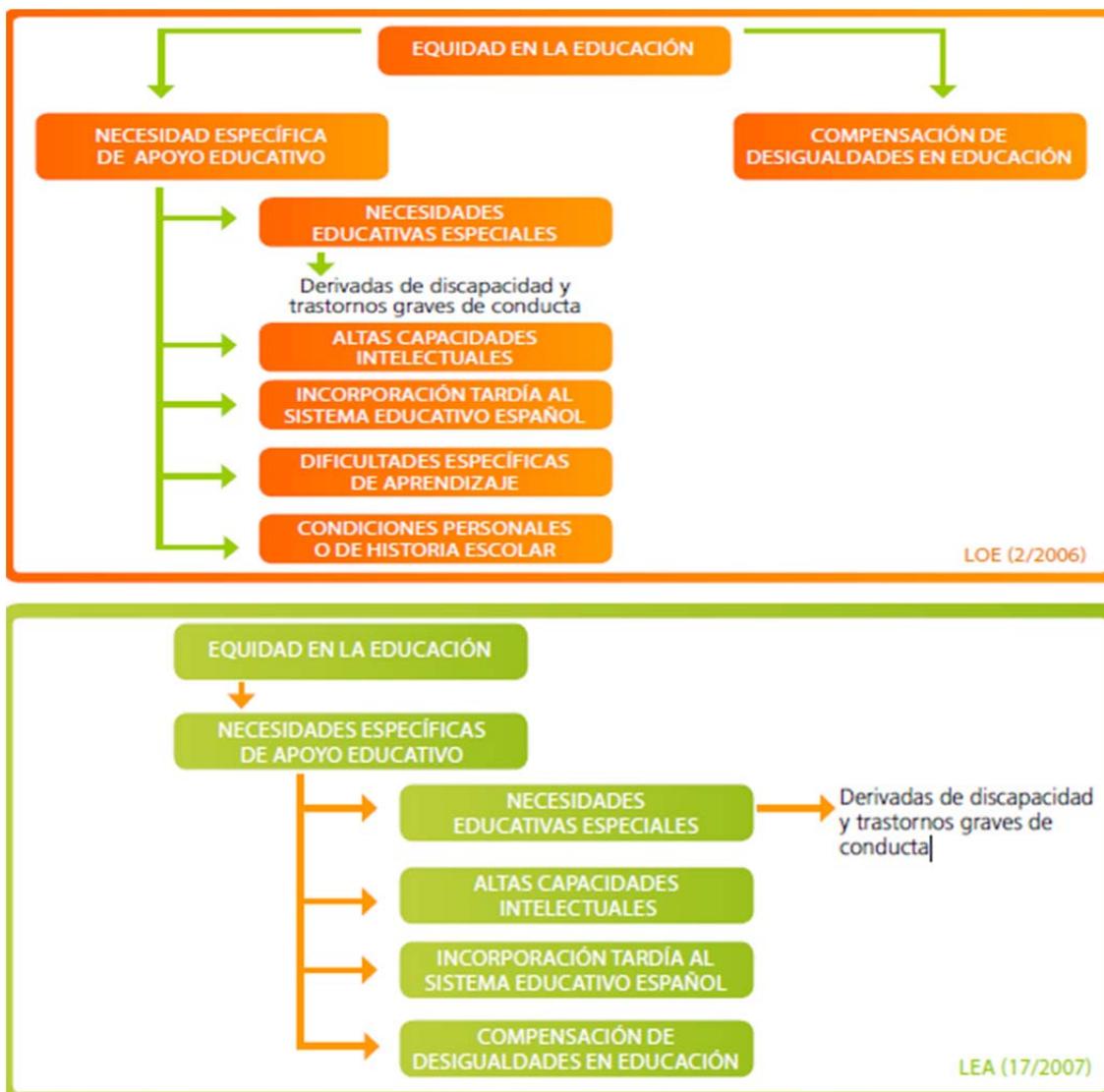


Figura 2. Concepto n.e.e. versus n.e.a.e. Fuente: Junta de Andalucía (2011).

HACIA UN NUEVO MODELO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: LA ESCUELA INCLUSIVA

Cuando hablamos de diversidad, nos aproximamos en lo esencial a algo ya “clásico” (atención a la individualidad de cada persona), si bien ahora se actualiza el discurso con la nueva situación que está experimentando la sociedad y que inevitablemente afecta a las personas desde el punto de vista político, económico, educativo,.. etc; es precisamente desde el enfoque educativo donde asumimos la filosofía de la inclusión. Siguiendo a Anijovich, Malbergier y Sigar (2005, *e-Eccleston. Estudios sobre el nivel inicial 2:1-7*) hablar de diversidad nos lleva inmediatamente a pensar en la equidad; a reconocer que la educación debe respetar lo diverso, dándole a cada quien lo que realmente necesita, sin descuidar lo que es común a todos.

Si importante fue el movimiento de la integración, el de inclusión ha de serlo todavía más. Ha de estar ligado desde sus comienzos a los derechos humanos, a la justicia, a la equidad, a la igualdad de oportunidades, en una situación mundial en que la exclusión y la marginación son constructos sociales

creados por una sociedad que dicta las normas y señala los límites de actuación de las personas en función de sus características personales, sociales y/o culturales (Velázquez Barragán, 2010, *La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca). De hecho, la inclusión, tal y como afirma Porras (2009, *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Análisis de situación*. Cinca, 27-71, p. 32) es un principio social y político que se genera a partir de la idea de que todos los ciudadanos y ciudadanas del mundo, por el mero hecho de serlo, tienen derecho a participar en todos los contextos y situaciones importantes para sus vidas y tienen derecho a buscar libremente sus señas de identidad.

Si seguimos en la misma línea, un sistema educativo inclusivo ha de caracterizarse por la oferta de una educación de calidad para todo el alumnado, con independencia de cuáles sean sus circunstancias personales (educación, género, idioma), sociales o culturales, teniendo siempre presente que el campo de actuación y de vivencias de este sistema ha de desarrollarse en un espacio definido como es la escuela, junto con las familias, los profesores y la comunidad educativa en general.

En definitiva, la inclusión ha de plantear un modelo de escuela dirigido a la calidad, no discriminatorio, participativo, el cuál asume la heterogeneidad como factor de enriquecimiento (Martínez Abellán, De Haro y Escarbajal, 2010, *Revista Internacional de educación inclusiva* 3:149-165, p.152). Pertenece al universo de la ética, la justicia social, la democracia y la equidad, contrario a la lógica de los méritos, la rentabilidad y la eficiencia (Thomazet, 2009, *International Journal of Inclusive Education*, 13:553-563, p.553). Es una cuestión de valores sustantivos como equidad, participación, compasión, respeto activo de la diversidad; no bastan la tolerancia, la honestidad, la realización de derechos y la sostenibilidad (Booth, 2005, *Forum* 47:151-158, p.151).

El modelo de educación inclusiva parece el único válido en una sociedad democrática que, en principio, asume las diferencias y las valora además de tenerlas en cuenta para que, las personas que en un grupo determinado se singularizan más por sus características peculiares, dispongan de las mismas oportunidades de educación, formación y desarrollo que el resto (Casanova, 2011, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4:79-89, p.70). Por ello, este tipo de educación implica el que todos los alumnos de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad (Reyes, 2010, *Revista de Educación Inclusiva*, 3:89-102, p.92); oponiéndose a cualquier forma de segregación, a cualquier argumento que fomente la separación, a cualquier pretexto en el ejercicio de los derechos a la educación (García Pastor, 1995, *Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar*. PPU, p.23). De esta forma, entendemos que la inclusión educativa ha de ser un movimiento socioeducativo potente que impregne la vida y el sentir de las escuelas, de las aulas, de las universidades, de los sistemas educativos, de la legislación educativa..., en definitiva, de todas aquellas instituciones y sistemas cuyo objetivo sea la formación de las personas. Esta filosofía asume una escuela por y para todos, tratando de compensar cualquier tipo de desigualdad de origen y profundizando en las oportunidades educativas, reafirmandose para ello en algunas propuestas (Gairín, 2012, *La organización y atención a la diversidad en centros de educación secundaria de Iberoamérica: Reflexiones y experiencias*. Ministerio de Educación de Chile):

- La atención a la diversidad es una construcción histórica, ligada a procesos de escolarización y democracia.

- Las diferencias forman parte de la realidad, negarlas sería negar la realidad misma.
- La práctica educativa y social mantiene y amplía las diferencias y lo hace cuando jerarquiza y clasifica: normales y especiales; hombres, mujeres; superdotados e infradotados, etc.
- Hay que evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades, como sucede, a veces, cuando se clasifican alumnos o situaciones, se utilizan estereotipos, etc.
- Se hace necesario la reconstrucción de los centros educativos, si queremos lograr una escuela inclusiva, una escuela para todos.

Para Booth (1998, *Theorizing special education*. Routledge, 79-89), la inclusión comprende dos conceptos básicos: el de comunidad y el de participación-colaboración. Ambos están asociados a los procesos de inclusión y obliga a la escuela a que participe en el currículo de su centro para reducir la exclusión escolar y social.

Se trata de concebir la escuela como verdadera comunidad de aprendizaje en las que subyacen valores como la aceptación, pertenencia y comunidad, relaciones personales y la consideración de los profesores y de los padres como comunidad de aprendizaje (Ainscow et al., 2007, *Equity in education. New Directions*. Centre for equity in education. University of Manchester, p.2). Bathia y Makela (2010, *Journal of Family and Consumer Sciences* 102:23-26, p.23) manifiestan cómo los beneficios del trabajo colaborativo son relevantes para toda la comunidad de aprendizaje, incluida la familia y el propio contexto. Los mecanismos de información, comunicación, participación, toma de decisiones u otros procesos de sistema relacional que se pongan en marcha actuarán como referentes y con gran influencia sobre la realidad.

Estamos de acuerdo al afirmar que la educación inclusiva "es una actitud, un sistema de valores determinados que se adopta para poder poner en marcha, después, un conjunto de acciones; es un proceso de innovación" (Moreno Tallón, 2010, *La educación inclusiva hoy: escenarios y protagonistas*. Universidad de Cantabria, 982-994, p. 984); sin embargo, es necesario que esas actitudes y valores se traduzcan en un conjunto de actuaciones y prácticas coherentes con esta forma de ver la educación; es decir, para avanzar hay que trasladar esta filosofía educativa, estas actitudes a la práctica del aula, a la vida del centro. Del mismo modo, una escuela inclusiva necesita cambiar actitudes, creencias y comportamientos. Los docentes de tales escuelas deben ser capaces de responder a preguntas sobre sus ideas, planes y prácticas pedagógicas. La educación inclusiva, por tanto, requiere de una reestructuración y cambios de las organizaciones educativas y del sistema en su conjunto en orden a responder a todos los estudiantes (Raffo et al., 2009, *International Journal of Inclusive Education* 13:341-358, p.341). Aun así, tanto en los sistemas desarrollados como en aquellos otros que se encuentran en vías de desarrollo, van surgiendo nuevas iniciativas, paradigmas y corrientes de pensamiento que conducen a modelos emergentes de organización (Lorenzo Delgado, 2011, *Organización de centros educativos: modelos emergentes*. La Muralla). Éstos deben cubrir las necesidades que aparecen en la sociedad y que no se atienden de manera adecuada con el sistema organizativo tradicional, eminentemente jerarquizado en vertical y horizontal y sin admitir otras variables imprescindibles en los momentos actuales (Casanova, 2011, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4:79-89). La escuela inclusiva ha de desarrollar nuevas respuestas didácticas, capaces de estimular y potenciar la participación de todos los alumnos.

Por su parte, Sánchez Palomino y Lázaro (2011, *Educación Especial y mundo digital*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, 84-104, p.95) establece cómo “es necesario un replanteamiento del currículum; tendremos que cambiar la forma de enseñar, nuestras prácticas y métodos de enseñanza, explorando estilos más interactivos y comprometidos. Habrá que prestar más atención al clima social del centro, tendremos que apoyar al profesorado en sus esfuerzos para cambiar, ya que precisarán tiempo para la planificación, colaboración y preparación”.

Para poder afrontar tales retos, el Ministerio de Educación español ha elaborado el Plan de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales (2011), el cual contempla una serie de medidas transversales estructuradas en los siguientes ámbitos de actuación: el contexto social y familiar, la atención educativa al alumnado, los centros docentes, el profesorado y otros profesionales de la educación, la formación a lo largo de la vida e inserción laboral y la colaboración entre las Administraciones educativas y otras instituciones. Éste ha sido diseñado y desarrollado desde una visión inclusiva de la educación, que implica el entendimiento de que la comunidad educativa debe organizarse y funcionar para favorecer conjuntamente el desarrollo integral de cada persona, el bienestar y la cohesión de todos los miembros del grupo social. En segundo lugar, la Comisión Europea (2010), mediante el documento “Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras”, apoya oportunamente una educación inclusiva, un aprendizaje personalizado y una identificación temprana de necesidades especiales; y, por último, a facilitar una formación y un apoyo adecuados a los profesionales que trabajan a todos los niveles educativos.

En definitiva, una escuela que adopte un modelo de educación inclusiva se enfrenta a una tarea muy difícil y con múltiples barreras, pues a pesar de los esfuerzos realizados en cuanto al cambio de las políticas educativas y a la existencia de numerosas recomendaciones internacionales (UNESCO, 2009, 2010) no ha tenido lugar, en la mayoría de los países, una verdadera implementación de la educación inclusiva.

En palabras de Arnáiz (2012, *Educatio siglo XXI* 30:1-20):

“cabe esperar que la educación inclusiva contribuya a desarrollar la ansiada cohesión social, convirtiéndose en un elemento indispensable para que la sociedad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social; un servicio público que beneficie el desarrollo humano en condiciones de igualdad, no constituyéndose en un factor adicional de exclusión”.

Teniendo en cuenta todo lo que hemos dicho hasta ahora, siempre nos quedan unos interrogantes a los que poder dar una respuesta con firmeza; ¿qué tipo de centros educativos requerimos para responder a la diversidad de alumnado?, ¿qué estrategias son las más adecuadas para atender a la heterogeneidad de alumnado?, ¿cuál debe ser el papel del profesor-tutor?, ¿qué cambios se requieren en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

Aunque en las leyes se estipula una educación inclusiva y abierta a todos para todos los alumnos “Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno desarrolle el máximo de sus potencialidades” (Ministerio de Educación, 2013), en el caso de alumnos especiales se presentan algunos inconvenientes, porque demandan lugares o escuelas especializadas para el efecto.

De este modo, destacamos cómo para poder llevar a cabo prácticas inclusivas es necesario que el profesorado disponga de una formación docente adecuada; que el centro lo refleje en su proyecto educativo; que haya una implicación por parte de todo el equipo de profesores, gabinete psicopedagógico y

servicios de apoyo, que se adecuen los métodos de enseñanza y, por supuesto, que haya una dotación de recursos económicos, tecnológicos y humanos (Madrid et al., 2011, *Educación y Diversidad* 5: 23-31, p.29).

Dicho sistema se inspira en una serie de principios de actuación entre los que cabe destacar la calidad de la educación para todo el alumnado y la equidad, capaz de garantizar la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, especialmente a las que deriven de discapacidad.

Por ello, la formación y el desarrollo profesional del docente son considerados componentes de calidad de primer orden en el sistema educativo español. Por ello, no es posible hablar de mejora de la educación sin atender el proceso de formación de los maestros, de ahí la necesidad de analizar y profundizar aquellos aspectos que pueden favorecer o entorpecerla, para así poder intervenir adecuadamente para que éstos desarrollen su labor en condiciones adecuadas y rindan al máximo.

El futuro de la sociedad es fruto de su educación, por lo que hemos de apostar por ofrecer una educación de calidad; para ello, se requiere de la implicación, motivación y participación del profesorado en tal proceso. Como ha señalado Fullan (2002, *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Akal, p.122): "la educación del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación".

Como profesional de la educación, considero que hemos de luchar por construir una escuela inclusiva de calidad en la que la investigación esté dirigida a la mejora de la misma, incorporando aquellos aspectos que permitan una mejor respuesta educativa a la diversidad del alumnado a través del respeto a la diferencia y la igualdad de oportunidades. Tenemos por delante, pues, un largo y arduo camino que se está empezando a recorrer y que, sin duda, espero que este trabajo contribuya para con este fin.