

Prácticas innovadoras inclusivas

retos y oportunidades



Alejandro Rodríguez-Martín
(*Compilador*)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades

Alejandro Rodríguez-Martín

(Comp.)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

© 2017 Universidad de Oviedo

© Los/as autores/as

Edita:

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Campus de Humanidades. Edificio de Servicios. 33011 Oviedo (Asturias)

Tel. 985 10 95 03 Fax 985 10 95 07

Http: www.uniovi.es/publicaciones

servipub@uniovi.es

I.S.B.N.: 978-84-16664-50-4

D. Legal: AS 682-2017

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo y soporte, sin la preceptiva autorización.

¿Cómo citar esta obra?

Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.



ÍNDICE

Presentación 9

Eje Temático 1.

Políticas socioeducativas inclusivas
y formación del profesorado 13

Eje Temático 2.

Prácticas innovadoras inclusivas en
Educación Infantil y Primaria 503

Eje Temático 3.

Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato,
Formación Profesional y otras enseñanzas 1399

Eje Temático 4.

Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad 1807

Eje Temático 5

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social 2325

Eje Temático 6.

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral 2611

LA DOBLE RED EDUCATIVA: ESPECIAL/ORDINARIA RESISTE LAS POLÍTICAS INCLUSIVAS

Núñez Mayán, M^a Teresa¹

Universidad de A Coruña

¹e-mail: teresa.nunez.mayan@udc, España

Resumen. Uno de los propósitos de la educación inclusiva es que las dos redes de educación: especial y ordinaria, generadas como consecuencia de la segregación, lleguen a fundirse en una única red a medida que se avanza en la construcción de una educación igualitaria y no discriminatoria. La legislación internacional y también la nacional y autonómica parecen asumir este propósito promoviendo la escolarización de las personas con discapacidad en centros ordinarios. En consecuencia, cabría esperar que en las últimas décadas la población escolarizada en centros específicos haya disminuido considerablemente y haya aumentado la población con discapacidad en los centros ordinarios.

En este trabajo nos proponemos comprobar si esa expectativa se ha cumplido. Para ello utilizamos como fuente las estadísticas proporcionadas por el Ministerio de Educación y revisamos los datos de matrícula en ambos tipos de centro en los últimos veinte años. Tomamos como año de referencia inicial el año 1995 y final, el 2015. Esta comparación nos muestra que, en contra de lo que cabría esperar, la proporción de alumnado con discapacidad en los centros ordinarios apenas ha variado en los últimos veinte años y las dos redes educativas, ordinaria y especial, siguen prácticamente inamovibles a pesar de las disposiciones legales y los discursos inclusivos.

Palabras clave: discapacidad, inclusión, educación ordinaria, educación especial.



INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos referiremos a la inclusión de las personas con discapacidad en el sistema educativo. Podemos decir que este ha sido un tema clave en la educación desde el último cuarto del siglo XX y en el período transcurrido del siglo XXI, hasta el punto de que con frecuencia se identifican erróneamente (Barton, 1998, 2008) el movimiento inclusivo con el movimiento a favor de los derechos de las personas con discapacidad. En la educación esto se explica porque mientras la discriminación de otros colectivos no siempre ha resultado visible, la del colectivo de niños y niñas con discapacidad se materializó en una estructura organizativa basada en dos redes diferenciadas: la red de Educación Especial, a la que se destinaba a las personas con discapacidad o en cualquier otra situación de “anormalidad” que el sistema considerase homologable a esta y la red educativa ordinaria, destinada a acoger al alumnado que cumplía los cánones de la normalidad.

La segregación educativa empieza a ponerse en cuestión a mediados de la década de los setenta, y gracias a la presión de muchos colectivos de madres y padres de niños y niñas con discapacidad y de muchos profesionales del ámbito de la Educación Especial que los respaldaron, va a desembocar a mediados de los años ochenta del pasado siglo en el movimiento integrador. Este movimiento cuestionaba la segregación del alumnado con discapacidad y su ubicación en centros diferenciados y reivindicaba el derecho de todos los niños y niñas a educarse en los centros ordinarios. En respuesta a esta demanda social se generaron las políticas integradoras que tuvieron su punto de arranque en el Proyecto Experimental de Integración del 1985. El objeto de este proyecto era la regulación paulatina de la escolarización del alumnado con discapacidad en los centros ordinarios.

Se han hecho muchos estudios comparativos entre integración e inclusión (Echeita, 2006, Muntaner, 2010, García Pastor, 1998). Una de las críticas esenciales que se le ha hecho al movimiento integrador se basa en que las modalidades y formas de escolarización se entienden como una cuestión técnica y no como una cuestión de derechos. La legislación integradora que toma cuerpo en la LOGSE, en 1990, propone que la escolarización del alumnado con discapacidad ha de realizarse, como norma general en los centros ordinarios pero mantiene una cláusula de excepcionalidad, en función de las características individuales del niño o de la niña que se va a escolarizar. Esta cláusula de excepcionalidad (Slee, 1998, 2008) comporta la coexistencia de centros de Educación Especial y Ordinaria, es decir mantiene las dos redes diferenciadas, aunque se supone que el flujo de población que debe acceder a los centros especiales es más restringido que el que accedía en los períodos en los que predominaba la segregación.

La Declaración de Salamanca (1994), hito clave en el movimiento inclusivo internacional y punto de partida del mismo en España, propone la escolarización de todo el alumnado en su entorno próximo. La convención de los derechos de las personas con discapacidad en su artículo 24 reafirma el derecho de todo el alumnado a escolarizarse en un único tipo de centros. Cabe esperar, que asumidas y ratificadas por

las distintas instituciones las declaraciones inclusivas, la escolarización de personas con discapacidad en los centros ordinarios haya avanzado progresivamente en los últimos años en coherencia con ese discurso.

No obstante, la escolarización en centros de Educación Especial se mantiene o incluso aumenta en algunos casos. Las cláusulas de excepcionalidad siguen aplicándose en casi todos los países y el nuestro no es una excepción como se puede comprobar. Aunque este tema tan crucial no está suscitando un flujo de investigación suficiente y proporcional a la magnitud del problema, los investigadores que lo abordan (Echeita, 2006; Echeita, Simón et al 2009; Toboso, Ferreira, Díaz, Villa y Gómez, 2012; Muntaner, 2010) entienden que es indispensable repensar lo que está ocurriendo para avanzar en la inclusión de los niños y niñas con discapacidad

OBJETIVOS

Nuestro propósito en este trabajo es hacer una reflexión sobre los cambios que se han producido en los últimos veinte años en la escolarización de las personas con discapacidad. Queremos comprobar si hay una correspondencia entre el discurso inclusivo que se extiende hoy a todo el ámbito educativo y también social y la realidad que reflejan los datos cuantitativos. Si existe esa correspondencia, sería esperable que la escolarización en centros de Educación Especial se haya reducido drásticamente, si esa correspondencia no existe cabe deducir que no hay una coherencia suficiente entre la realidad y el discurso inclusivo.

DESARROLLO

Para responder a los objetivos propuestos hemos revisado la escolarización del alumnado con discapacidad en los últimos veinte años, usando como fuente las estadísticas publicadas anualmente por el Ministerio de Educación. Hemos recopilado información de la matrícula del alumnado con discapacidad en todos los niveles de educación obligatoria, en centros ordinarios y en centros de Educación Especial. Partimos del curso 1995- 1996, a partir del cual se culmina la implantación definitiva de la LOGSE en Primaria suprimiéndose el 6º curso de EGB y revisamos hasta el curso 2014-2015.

Recoger datos estadísticos sobre la población con discapacidad no siempre resulta sencillo, ya que la nomenclatura que usamos varía en el tiempo y en la legislación y su significado no siempre es lo suficiente preciso como para acotar con claridad la población exacta a la que nos estamos refiriendo. En este pequeño trabajo utilizo el término discapacidad y no el de Necesidades Educativas Especiales o el de diversidad funcional, que creo que tiene muchas ventajas respecto a los anteriores, porque quiero enfatizar que los datos no se refieren al conjunto de lo que generalmente se entiende por Necesidades Educativas Especiales o diversidad funcional en su sentido amplio, sino en concreto al alumnado con discapacidad, al que



los datos del MEC se refieren con distintas denominaciones coherentes con la legislación vigente en cada momento. Los cinco primeros cursos estudiados, estando la LOGSE ya en vigor, las estadísticas del Ministerio de Educación ofrecen información sobre el alumnado con Necesidades Educativas Especiales integrado en los centros ordinarios, aclarando que se refiere a las de carácter permanente. Sin entrar ahora a analizar las imprecisiones de este concepto y su coherencia interna, que ha sido objeto de un interesante debate (Vlachou,1999; Barton, 1999, 2008; Slee, 1998, 2012) el término Necesidades Educativas Especiales Permanentes funciona como un eufemismo para referirse a la discapacidad. Por lo tanto, los datos que se ofrecen no incluyen otras dificultades educativas que el MEC denominó en aquel momento transitorias. No se recogen datos del curso 1997-1998 porque en ese año no se realizó la publicación habitual.

Los últimos años revisados se enmarcan ya en el período de vigencia de la *Ley Orgánica de Educación LOE*, a partir de 2006 y el de la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa, (LOMCE, 2013) que consideran las Necesidades Educativas Especiales, como una categoría o subgrupo dentro de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y establecen una diferenciación entre esta categoría y las restantes en tanto en que las Necesidades Educativas Especiales son definidas como las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo derivadas de discapacidad. Los datos que ofrece el MEC son diferenciados del resto de las categorías de Necesidades Específicas de Apoyo. En todos los cursos se incluye toda la población con Necesidades Educativas Especiales en el período obligatorio de enseñanza. En los últimos cursos, se suma al alumnado de la ESO, el que cursa medidas de atención a la diversidad existentes en esta etapa, que en las estadísticas ministeriales aparece desglosado.

EVIDENCIAS

Cabría esperar que en los últimos veinte años hayan cambiado mucho los procesos de exclusión e inclusión de alumnado con Necesidades Educativas Especiales. No obstante la observación de los datos oficiales, publicados por el Ministerio de Educación, pone en evidencia que en algunos aspectos, que podemos considerar relevantes, las cosas han cambiado menos de lo que cabría esperar.

La observación de la tabla nos muestra como la escolarización del alumnado con discapacidad y su distribución en la doble red de centros de educación especial y ordinaria apenas varía a lo largo de los últimos veinte años.

Si bien entre el 1995 y el 1997 hay un porcentaje algo mayor de alumnado con Necesidades Educativas Especiales matriculado en los centros de Educación Especial que en los cursos posteriores, a partir del curso 1998-1999 y hasta el curso 2014-2015, podemos decir que el porcentaje de alumnado con discapacidad que accede a los centros ordinarios y especiales apenas varía.

	Nº total de alumnado con NEE	Nº alumnado con NEE. en Centros Ordinarios	% alumnado con NEE en Centros Ordinarios	Nº alumnado con NEE En Centros de E. Especial	% alumnado NEE centros de Educación Especial
1995-1996	121.887	91.844	75,35	30.043	24,64
1996-1997	120.646	92.110	76,34%	28.536	23,65
1998-1999	129.802	102.085	78,1 %	27.711	21,9
1999-2000	137.112	109.775	79,1%	27.337	20,9
2000-2001	142.178	114.844	79,6	27.334	20,4
2001-2002	143.546	116.456	80, 5	27.090	19,5
2002-2003	151.017	123960	82,03	27.057	17,91
2003-2004	145.381	117.582	80,87	27799	19,12
2004-2005	137.968	109.823	79,60	28.145	20,4
2005-2006	136.075	107.410	78,93	28.665	21,06
2006-2007	133.664	104.793	79,60	28.871	20,39
2007-2008	137.968	109.823	79,72	28. 699	20,27
2008-2009	138.817	107.998	77,79	30.819	22,20
2009-2010	141.677	111.034	78,4	30.643	21,6
2010-2011	141.426	110.383	78,1	31.043	21,9
2011-2012	149.618	117.385	78,5	32.233	21,5
2012-2013	167.903	134.881	80,3	33.022	19,7
2013-2014	165.101	131.349	79,6	33.752	20,4
2014-2015	173837	139488	80,02	34.349	19,45

Tabla 1. Distribución del alumnado con discapacidad en las redes de Educación Especial y Educación Ordinaria en los últimos veinte años.

Fuente: Elaboración propia a partir de las estadísticas de MEC.

La escolarización de alumnado con discapacidad en los centros ordinarios no se ha incrementado sustancialmente en los últimos veinte años de legislación inclusiva. Se escolarizan en centros ordinarios entre un 75% y un 80% de los niños y niñas con discapacidad. Una variación mínima para el período de tiempo estudiado.

La quinta parte del alumnado con discapacidad se escolariza en centros de Educación Especial. En términos absolutos el número de alumnos y alumnas escolarizados en Educación Especial es mayor en los cursos escolares que van desde el 2008 al 2014 que en los cursos anteriores. En el curso 1995.-1996 estaban escolarizados en Educación Especial 30.043 alumnos, mientras que en el curso 2014-2015, están escolarizados en el mismo tipo de centros 34.349. El porcentaje de alumnos y alumnas que asisten a centros específicos desde el curso 1998-1999 oscila en torno a un veinte y un veintidós por cien. Un porcentaje que sigue siendo muy alto, si tomamos en cuenta que en los últimos veinte años la legislación educativa vigente sólo permite escolarizar en el ámbito específico, con carácter excepcional, a aquel



alumnado que no pueda incorporarse al sistema educativo y la Convención internacional de los Derechos de las personas con Discapacidad dispone en su artículo 24 que los sistemas educativos han de realizar los ajustes razonables para responder a las necesidades del alumnado. Cabe pensar que estos preceptos se están incumpliendo.

El sistema de educación ordinario no parece capaz de realizar los “ajustes razonables” para escolarizar al alumnado con discapacidad. Es decir, la educación de personas con discapacidad en los centros de Educación Especial no tiene carácter de excepcionalidad como dice la ley y no parece que el sistema educativo esté haciendo los ajustes razonables que propone la Convención de Derechos de las personas con discapacidad para adaptarse a las necesidades del alumnado cuando seguimos barajando porcentajes tan altos en la segunda red educativa.

Estos datos nos muestran una realidad que no parece muy coherente con el discurso ni con la legislación inclusiva. No obstante este tema no está despertando suficiente interés en la comunidad científica. Basta consultar las bases de datos educativas más comunes o los índices de las revistas educativas y buscar Educación Especial para comprobar que las entradas son tan escasas que podríamos creer que nos estamos refiriendo a un ámbito residual o casi inexistente.

Es necesario pensar e investigar sobre las razones de la inmovilidad del sistema que sigue manteniendo dos fuertes redes diferenciadas y no ofrece indicios que hagan suponer que estemos avanzando a la fusión de ambas.

CONCLUSIONES

Los centros de Educación Especial siguen acogiendo a buena parte del alumnado con discapacidad. Es importante preguntarse las razones por las que esto ocurre y las soluciones y medidas que requiere esta situación. Hegarthy (1998) hablaba ya en el inicio de la integración, de diseñar un nuevo papel para las escuelas especiales y buscar fórmulas para aprovechar la experiencia y recursos que han acumulado. Estudios más recientes avalan y fortalecen esta misma idea. Font (2009) y Font y Giné (2007) proponen que estos centros asuman dos funciones. “En primer lugar, centros de provisión de apoyos individualizados que promuevan resultados personales valiosos. Es decir, las escuelas de educación especial deben entenderse como centros especializados en la educación de alumnos con discapacidad y su objetivo principal es servir de puente entre los alumnos y la provisión y gestión de apoyos para inclusión social, escolar y comunitaria. En segundo lugar, centros de recursos y de apoyo a la inclusión escolar.” Es decir, estos autores igual que Moriña (2002) o Echeita (2006, 2009, 2010) o Muntaner (2010) opinan que necesitamos redefinir el papel de los centros de Educación Especial en un contexto inclusivo.

Pero, sobre todo, debemos de reflexionar qué ha cambiado y qué ha permanecido inmutable en el sistema educativo ordinario para que aquello que debería ser la excepción, la escolarización del alumnado en centros específicos, según se recoge en toda la legislación inclusiva nacional e internacional, no tenga en realidad

carácter excepcional. Si casi una cuarta parte de la población con discapacidad sigue hoy escolarizándose fuera del sistema educativo ordinario, esto va mucho más allá de la excepción y nos indica que la realidad educativa está mucho más lejos de la inclusión de lo que el uso y abuso del término puede hacernos pensar. Echeita (2010), que ha reflexionado sobre este tema y señalado el dilema moral que plantea a los padres y también a muchos profesionales sugiere, igual que Ainscow (2007) que los cambios han de producirse en las dos direcciones, en el ámbito especial y en el ordinario y que “de lo que se trata es de si seremos capaces de encontrar fórmulas novedosas para promover proyectos educativos en los que se respeten las diferencias y se creen cauces de participación de todos los alumnos y alumnas en actividades socialmente valoradas, sin perder de vista el objetivo de que se promueva también el mejor aprendizaje de cada cual en función de sus capacidades” (Echeita, 2006, p.72)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2007). Toward a more inclusive education. Where next for special schools? En R. Cigman (Ed.), *Included or excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children* (pp., 128-139). London: Routledge.
- Barton, L. (1999). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata
- Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid. Morata.
- Hegarty, S. (1998). Challenges to inclusive education: a european perspective. En S.J. Vitello y D. E. Mithaug (eds.): *Inclusive schooling. National and international perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 151-165.
- Echeita, G. (2010). Alejandra L.S. o el dilema de la inclusión educativa. En P. Arnaiz; M.D. Hurtado y F.J. Soto, (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. González, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España, *Revista de Educación*, 349, 153-178:
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Font, J. (2009). La colaboración de los centros de educación especial a la inclusión. En C. Giné, D. Duran, J. Font, y E. Miquel, *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 11-125). Barcelona: ICE- Horsori.
- García Pastor, C. (1998). Una escuela común para niños diferentes. Barcelona: EUB
- Font, J., y Giné, C. (2007). Los centros de educación especial. En J. Dins y M. Sánchez-Cano (Coords.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 471- 597). Barcelona: Graó.



Font, J.; Simó, D.; Alomar, E; Giné, C., Adam, A.L., Dalmau, M. et al. (2013). El rol de los centros de educación especial en Cataluña: Perspectivas de futuro. En *Siglo Cero*, 245, 34-54.

MEC. Estadísticas de la Enseñanza en España. Recuperado (02. 12.2016) de <http://www.mecd.gob.es>

Moriña, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de la Educación Especial. *Revista de Educación*, 327, 395-414.

Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz; M.D. Hurtado y F.J. Soto, (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Slee, R. (1999). Las cláusulas de condicionalidad: La acomodación razonable del lenguaje. En L.Barton, *Discapacidad y sociedad*.(pp. 99-124). Madrid: Morata

Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria*. Madrid. Morata.

Toboso, M., Ferreira, M., Díaz,E., Villa,N. y Gómez,C. (2012). Sobre la Educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios*. 6(1) 279-295.

UNESCO (1994): Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Unesco.

Vlachou, A.(1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid. La Muralla