

SUPERVISIÓN Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

Escrito por M^a Antonia Casanova

M^a Antonia Casanova
Instituto Superior de Promoción Educativa

RESUMEN

Educación inclusiva para una sociedad democrática

El único modelo educativo que responde a las exigencias de una sociedad democrática, es el inclusivo. Por el mero hecho de los principios y filosofía que caracterizan la democracia: respeto a la diferencia, valoración de la misma como riqueza común, participación del conjunto de la población en las decisiones de gobierno, consideración de las aportaciones valiosas de todos los ciudadanos, práctica de la igualdad de derechos y de oportunidades..., en definitiva, una sociedad que, como cuenta con todos, debe formar a todos adecuadamente para que puedan ejercer sus derechos en todos los ámbitos de la vida y para que puedan aportar sus valores personales de crítica y creatividad que ayuden a avanzar en el camino de mejora social permanente.

ABSTRACT

Inclusive education for a democratic society

The only educational model that meets the requirements of a democratic society is inclusive. Merely because of the principles and philosophy that characterize democracy, respect for differences, appreciation of it as a common wealth, participation of the entire population in government decisions, consideration of the valuable contributions of all citizens, a practice equal rights and opportunities ... in short, a society that, as with all must train all so they can properly exercise their rights in all spheres of life and who can bring their personal values ??of critical and creativity to help them advance in the way of social improvement permanent.

Educación inclusiva para una sociedad democrática

No sé si exagero, pero creo no equivocarme al afirmar que el único modelo educativo que responde a las exigencias de una sociedad democrática, es el inclusivo. Por el mero hecho de los principios y filosofía que caracterizan la democracia: respeto a la diferencia, valoración de la misma como riqueza común, participación del conjunto de la población en las decisiones de gobierno, consideración de las aportaciones valiosas de todos los ciudadanos, práctica de la igualdad de derechos y de oportunidades..., en definitiva, una sociedad que, como cuenta con todos, debe formar a todos adecuadamente para que puedan ejercer sus derechos en todos los ámbitos de la vida y para que puedan aportar sus valores personales de crítica y creatividad que ayuden a avanzar en el camino de mejora social permanente.

Desde este enfoque, habrá que acordar que las personas diferentes deben convivir en la diversidad de modo positivo y favorable; si esto es así, parece pertinente que todas se conozcan, se respeten, se valoren... Y lo mejor, por lo tanto, es que se eduquen juntas, en los mismos centros, donde todas reciban esas oportunidades educativas equivalentes, no selectivas ni discriminatorias en función del sexo, la capacidad o el talento, la etnia, la religión..., o múltiples circunstancias que singularizan al individuo y que constituyen la alta riqueza que se puede disfrutar en democracia. Si la escolarización (especialmente en las

etapas de educación obligatoria) se realiza en formas paralelas, separando a unos sujetos de otros, difícilmente se conocerán y se valorarán; no es posible pedir objetivos inalcanzables sin poner los medios e implementar los procesos apropiados para conseguirlos. Cualquier resultado es consecuencia de un proceso, por lo que resultarán decisivas las opciones tomadas en educación para lograr uno u otro modelo de sociedad. No obstante, parece acordado que el modelo elegido es el democrático, por lo que no debería estar en cuestión el modelo educativo coherente con el fin pretendido, aunque a veces nos parezca que determinadas decisiones no son, precisamente, las más adecuadas para ello.

El mantener centros diferenciados por sexo/género, por religión o por capacidad (que son los que todavía encontramos en nuestra sociedad y en nuestro sistema educativo) no colabora en absoluto a conseguir esa sociedad en la que todos dispongan de las mismas oportunidades de educación ni tengan, después, iguales posibilidades de participar socialmente, por mucho que se afirme lo contrario. Las discriminaciones que siguen existiendo hacia las mujeres en el terreno laboral o social, o las que se dan hacia las personas con algún tipo de discapacidad -tanto en su acceso al trabajo como en su accesibilidad universal-, o las que se puedan producir igualmente en función de la religión que se practica y las costumbres discriminatorias que deriven de ella, continúan permaneciendo, en buena parte aunque no solamente, por la educación "diferenciada" o escolarización paralela que se mantiene en determinados casos.

Como digo, el planteamiento que parte de la educación inclusiva parece el correcto para lograr los objetivos democráticos de la sociedad. Una educación de calidad para todos, a lo largo de la vida, en la que se comparten los valores propios con los ajenos y se conforma una sociedad acogedora (inclusiva, al fin), cuidadosa de toda la población, que se enriquece culturalmente sin renunciar a las culturas de nadie y que necesita ciudadanos bien formados que asuman sus compromisos y responsabilidades ante sí mismos y ante los demás, es una educación inclusiva con todas las consecuencias que se derivan tanto en su planteamiento inicial (en buena parte ya conseguido en nuestro sistema), como en el conjunto de medidas que se deben tomar para que, ya dentro de la escuela, esa educación sea una realidad y no sólo una declaración de buenas intenciones.

Aclarando conceptos y propuestas

A pesar del tiempo transcurrido desde que se empezó a hablar y a conceptualizar el modelo de inclusión o de educación inclusiva, todavía es fuente de debate habitual, y también de preguntas y consultas permanentes, la distinción entre integración e inclusión educativa. ¿Qué cambios supone el paso de la integración a la inclusión, si es que se ha producido alguno? La incorporación del alumnado con necesidades educativas especiales a los centros ordinarios fue denominada integración en el comienzo de su experimentación (1985), y sólo referida a estudiantes con algún tipo de discapacidad. Esta denominación se mantuvo durante años, hasta que aparece la inclusión como novedad, en principio más por la palabra que por el cambio en los hechos, en el planteamiento del trabajo educativo con estos alumnos y alumnas. Pareció, en principio, una mera traducción literal del término inglés. Pero, pasando el tiempo y profundizando en su significado, fueron apareciendo diferencias importantes que hubo que considerar para avanzar en el planteamiento relacionado con la incorporación a la sociedad de las personas con discapacidad y, en el ámbito educativo, de su formación en igualdad de oportunidades.

Desde mi punto de vista, la transformación que requiere el paso de integración a inclusión es esencial en la concepción del centro educativo. Cuando se habla de "integración", se pretende fundamentalmente adaptar al alumno a la situación escolar, apoyándole con los medios precisos para que desarrolle sus capacidades de la mejor manera posible; en cualquier caso, el énfasis se hace sobre el alumno, que debe integrarse en el medio al que se incorpora, si bien se le apoya en función de sus necesidades. La "inclusión", por su parte, supone la adaptación de la escuela, es decir, la modificación de todos los elementos necesarios para que la institución sea capaz de educar al conjunto de la población, sea cuales fueren sus características personales. El énfasis pasa, de esta manera, del alumno al planteamiento institucional, desde el cual hay que revisar el funcionamiento de los factores de enseñanza y aprendizaje, las estrategias metodológicas generales, el contexto del aula, etc. Es

imprescindible una escuela comprensiva, amplia, flexible, de calidad..., que ofrezca múltiples opciones a la diversidad que presente su alumnado. Diversidad de todo tipo, porque hay que advertir que el modelo no sólo es válido para los alumnos con necesidades especiales, sino para todos los alumnos: cada uno es diferente, por lo que todos requieren personalización educativa.

La educación inclusiva supone un gran avance en las expectativas que se ponen sobre el alumnado con necesidades educativas especiales y sobre toda la población (especialmente en las etapas obligatorias, aunque no hay que abandonar el resto, pues nuestra sociedad es muy exigente y competitiva), y ya no basta con estar integrado en la escuela, sino que el profesorado, las instalaciones, el currículum, la organización, otros sectores intervinientes, tienen que configurarse para ofrecer la educación de calidad que en estos momentos se requiere. Se debería llegar a eliminar, con este planteamiento, la "etiquetación" que se asigna a los alumnos más diferentes ya sea por su capacidad o talento, por sus intereses, por su etnia, lengua o cultura. Desaparecerían de la terminología las necesidades educativas especiales, las nacionalidades, las lenguas, el nivel o ritmo de aprendizaje... Todos son alumnos que hay que educar en el Centro, atendiendo a las diferencias de cada uno. Pero sabiendo que ese Centro cuenta con las condiciones adecuadas para hacerlo y con los recursos institucionales necesarios (de todo tipo, pero especialmente los pedagógicos y profesionales). Hay que avanzar hacia el modelo inclusivo, superando las "excusas por la desigualdad de una sociedad rica" (Gordon y Green, 1975) que apoyan la escuela segregada.

La "integración" ha sido una fase muy importante en un contexto de progreso, sin duda. Pero desde la integración a la inclusión se han subido escalones importantes, y eso es lo interesante: no ir hacia atrás. Cada una de las fases superadas supuso, en su momento, un avance, en el que hay que seguir insistiendo para llegar a una sociedad inclusiva (Herrán, 2010). Eso es lo positivo: recorrer el camino para alcanzar cada día mejores condiciones de vida en el contexto social de la persona. De todas las personas.

El logro de los objetivos sociales pasa por la educación, y esta por la formación del profesorado, su compromiso, su responsabilidad y su convencimiento de que el modelo inclusivo es el que garantiza la igualdad de oportunidades y las mejores competencias para el alumnado. Sin olvidar la participación de los demás sectores sociales (vivienda, trabajo, sanidad, medio ambiente...), obligados a colaborar en este quehacer común, más aún, si cabe, desde la incorporación de España a la Convención de la ONU.

Después de estas reflexiones, podría conceptualizarse la educación inclusiva para enmarcar la propuesta de supervisión hacia la misma. *El modelo de educación inclusiva supone la implementación sistémica de una organización educativa que disponga de las características y posibilidades necesarias para atender al conjunto de la población escolarizada, diversa, por principio, por naturaleza y por circunstancias, en estos momentos de la historia. Dicho planteamiento implica la disponibilidad de un currículum abierto y flexible, es decir, democrático, y una organización escolar que permita su práctica óptima. Además, la educación inclusiva debe constituir un núcleo aglutinador de la sociedad, que deberá colaborar activamente con el centro educativo para que este se convierta en una comunidad de aprendizaje real, en la que todos participen y aporten su riqueza individual y grupal a la mejora de cada uno de sus integrantes (Casanova, 2011: 31).*

Normas internacionales que avalan la educación inclusiva

Una de las funciones importantes de la supervisión, como todos sabemos y practicamos, es la de controlar el cumplimiento de la normativa vigente, por lo que somos bastante aficionados a manejarla y a querer disponer de ella, para orientar el trabajo en las visitas que se realizan a los centros o para efectuar las sugerencias necesarias a la Administración. Por ello, sin ánimo de exhaustividad, pero sí de dar un panorama suficiente de la situación internacional en torno al planteamiento inclusivo de la educación, voy a citar, sin extenderme, las que considero declaraciones más importantes como base de las actuaciones que se están llevando a cabo en los sistemas educativos de buen número de países. Sólo explicitaré alguna, más reciente, por

entender que es en estos momentos cuando debe aplicarse y, por lo tanto, es objeto prioritario del trabajo de supervisión.

Declaración de los derechos del niño (1959), aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre.

Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (1963).

Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales (1976), que apoya la importancia de la educación como imprescindible para capacitar a todas las personas y favorecer su participación efectiva en una sociedad libre.

Declaración sobre los derechos humanos de los individuos que no son nacionales del país en que viven (1985).

Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1990): Recomienda la formación del niño con objeto de que esté plenamente capacitado para una vida autónoma en sociedad. Uno de sus artículos se dedica expresamente a la garantía de esos mismos derechos a los niños mental o físicamente impedidos. Para garantizar su igualdad de oportunidades, aboga por implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos, por fomentar el desarrollo de la enseñanza secundaria, por hacer la enseñanza superior accesible a todos, proporcionando orientación educacional y profesional a todos los niños y adoptando medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas, reduciendo las tasas de deserción escolar.

Declaración mundial sobre educación para todos (1990), elaborada dentro del marco de la Conferencia Mundial de Jomtien (Tailandia).

Declaración de Salamanca (1994): La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, celebrada en Salamanca en julio de 1994, aprobó esta Declaración, de amplia repercusión internacional, especialmente en España y en el ámbito iberoamericano. Promueve un acuerdo mundial para lograr la integración en la escuela ordinaria del alumnado con necesidades educativas especiales (denominación específica para el alumnado con algún tipo de discapacidad, en aquel momento), orientando de modo claro y decidido las futuras actuaciones educativas en los Estados, mediante prestaciones especiales dirigidas a cualquier alumno que se encuentre en situación desfavorecida. Su objetivo es lograr escuelas que incorporen a todos los alumnos y alumnas, apoyándolos en función de las diferencias de cada uno y ofreciendo respuestas adecuadas a las necesidades individuales. La Declaración de Salamanca todavía continúa siendo referencia preferente en muchos países.

Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995), celebrada en Pekín, siendo la cuarta de una serie de conferencias que pretenden superar la discriminación de la mujer en la sociedad, en todos los ámbitos de su vida y de su trabajo.

Informe Delors (1996), elaborado por una comisión de la UNESCO creada para reflexionar sobre la educación y el aprendizaje en el siglo XXI, titulándose su publicación: *La educación encierra un tesoro*.

Marco de Acción de Dakar (2000), surgido durante el foro mundial sobre la Educación celebrado en abril del año 2000 en la citada ciudad de Senegal bajo el lema: "Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes".

Convención internacional de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006): Propone la promoción, protección y seguridad en el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por parte de todas las personas con discapacidad (en torno a un 10% de la población mundial). Su publicación pretende contribuir a que la sociedad tome conciencia de la necesidad de

garantizar estos derechos, abordados en todos los órdenes de la vida, tales como justicia, salud, vivienda, libertad, privacidad, trabajo, participación en la vida política, pública y cultural, deporte, habilitación y rehabilitación y, por supuesto, educación, a la que dedica enteramente su artículo 24. Hay que destacar que es el primer documento internacional que firma la Unión Europea como tal, en nombre de todos sus Estados miembros. Reproduzco a continuación el texto completo de este artículo, por su actualidad e interés y porque España ha sido de los primeros países en adherirse al contenido de la Convención que comentamos:

"1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

1.

- a. Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
- b. Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;
- c. Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:

- a. Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;
- b. Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;
- c. Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
- d. Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;
- e. Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

3. Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:

- a. Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;
- b. Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;
- c. Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la

discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad".

La Conferencia Internacional "La educación inclusiva: vía para favorecer la cohesión social", celebrada en el mes de marzo de 2010, en Madrid, durante la Presidencia Española de la Unión Europea, acogió no sólo a los representantes del conjunto de países europeos y de sus instituciones más representativas, sino también a los de Iberoamérica, constituyéndose, de este modo, en un marco más amplio que el inicialmente previsto, dado el momento de su celebración. Cabe destacar, entre las propuestas surgidas en la Conferencia, la declaración de que la educación inclusiva, centrada en la persona, beneficia a todos los estudiantes, pues los prepara de modo efectivo para vivir y trabajar en una sociedad plural, al igual que constituye la base para la cohesión social.

Declaración de la XX Cumbre Iberoamericana "Mar de Plata" (2010), hasta este momento, el último documento de carácter internacional que recoge y se hace eco de la importancia de la educación como derecho humano fundamental e inalienable. Hay que destacar el punto 7, en el que dice literalmente: "Incorporar en los sistemas educativos el principio de la inclusión de tal manera que ninguna persona deje de tener una oferta educativa pertinente y oportuna a sus necesidades, expectativas, intereses e identidad, ya sea bajo la modalidad de educación formal o de educación no formal e informal".

Por otra parte, centrándonos en la **Unión Europea**, se han elaborado y publicado diferentes documentos que abordan el compromiso de sus países para crear las condiciones que garanticen la educación de calidad y la igualdad de oportunidades a todas las personas, compensando las situaciones de desventaja y erradicando todo tipo de discriminación.

La Carta social europea (mayo de 1996) expone el derecho a la igualdad de trato y de oportunidades de todas las personas y especifica el derecho de las personas con discapacidad a la integración social y a la participación en la vida comunitaria (artículo 15). En relación con la educación, propone la educación primaria y secundaria gratuita, servicios de orientación profesional gratuitos, acceso a la formación inicial (educación secundaria general y profesional), a la educación superior no universitaria y universitaria, medidas especiales para residentes extranjeros, integración de los niños con discapacidad en la vida escolar general y el acceso a la educación y a la formación profesional para las personas con discapacidad.

La Carta de Luxemburgo (diciembre de 1996), sobre una escuela para todos, fue aprobada al finalizar el Programa Helios II, reconociendo a los niños con discapacidad la necesidad de orientación educativa precoz, la igualdad de oportunidades, la integración en las clases ordinarias, el apoyo a los niños con retrasos en el aprendizaje, la posibilidad de disponer de profesores especializados en formación permanente, así como de instrumentos didácticos adecuados; propone la implicación de las familias todas las fases del proceso educativo y evolutivo.

La Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea, publicada en el año 2000, dedica su artículo 14 del capítulo II, relativo a las libertades, el derecho de toda persona a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente, así como el derecho de los padres a tener garantizada la educación de sus hijos conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas.

La Resolución **Hacia una Europa sin barreras para las personas con discapacidad** fue publicada en 2001 por el Parlamento Europeo, con objeto de facilitar la igualdad de

oportunidades a todas las personas con discapacidad en Europa (37 millones, aproximadamente). A partir de esta Resolución surgió la propuesta de que el año 2003 fuera el Año Europeo de los ciudadanos con discapacidad, para apoyar las reivindicaciones permanentes que se mantienen en la Unión Europea en relación con la información y la sensibilización de toda la sociedad sobre la situación que viven estas personas.

La Declaración de Madrid, de 23 de marzo de 2002, aparecida tras la celebración del Congreso Europeo sobre las personas con discapacidad, parte de seis principios, que destaco, por plantearse en ellos las bases para las actuaciones posteriores relacionadas con la educación y la sociedad inclusiva que pretendemos: 1. La discapacidad es una cuestión de derechos humanos; 2. Las personas con discapacidad desean la igualdad de oportunidades y no la caridad; 3. Las barreras sociales llevan a la discriminación y a la exclusión social; 4. Personas con discapacidad: los ciudadanos invisibles; 5. Las personas con discapacidad forman un grupo diverso; 6. No discriminación + Acción positiva = Inclusión social.

El **Consejo de Europa celebrado en Madrid**, el 12 de mayo de 2009, centrado en un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación, propone cuatro objetivos en sus conclusiones, de los cuales el tercero está dirigido a promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa. Por tanto, marca como una de las áreas prioritarias la educación y formación durante el primer ciclo (2009-2011), el desarrollo de la cooperación relacionada con los educandos con necesidades especiales, fomentando la educación inclusiva y personalizada mediante un apoyo oportuno, al igual que la determinación precoz de las necesidades especiales y el establecimiento de servicios bien coordinados en la educación escolar, garantizando itinerarios complementarios de educación y formación.

Por su parte, el **Dictamen del Comité Económico y Social Europeo** (CESE): "Educación para la inclusión: un instrumento de lucha contra la pobreza y la exclusión social", del 28 de abril de 2010, considera que las razones fundamentales por las que es preciso optar por una educación inclusiva son educativas, sociales y económicas. En consecuencia, se decidieron algunos temas prioritarios para el año 2010, tales como: La pobreza infantil y la transmisión de la pobreza de una generación a otra; un mercado laboral que propicie la inclusión; la falta de acceso a la formación y a la educación; la dimensión de género de la pobreza; el acceso a los servicios básicos; la superación de la discriminación y el fomento de la integración de los inmigrantes y la inclusión social y laboral de las minorías étnicas y el estudio de las necesidades de las personas con discapacidad y de los demás grupos vulnerables.

La opción inclusiva en la normativa española actual: exigencias y responsabilidades

Partiendo de la *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la reforma educativa*, en la que ya se fija que únicamente el alumnado con discapacidades graves sería escolarizado en centros de educación especial, mientras que el resto sería atendido en centros ordinarios, en aulas de educación especial, en su caso (aunque, ciertamente, no fue un principio generalizado en esos momentos), y de la *Constitución Española* de 1978, que dedica su artículo 24 a la educación, específicamente, reconociéndola como derecho de todos los españoles y encomendando a los poderes públicos que promuevan las condiciones para que este derecho sea disfrutado en condiciones de igualdad por todos los ciudadanos, realizando una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración en favor de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, aparece como primera Ley destacable, dedicada exclusivamente a la integración, la *Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI)*, que estableció como una obligación del Estado la prevención, los cuidados médicos y psicológicos, la rehabilitación adecuada, la educación, la orientación, la integración laboral, la garantía de unos derechos económicos, jurídicos sociales mínimos y la Seguridad Social para todos los minusválidos. Esta Ley promovió, en su momento, la "integración educativa" en la escuela ordinaria, insistiendo en el planteamiento de que sólo en ocasiones de excepcional gravedad, los alumnos fueran escolarizados en centros de educación especial.

Desde esos momentos iniciales, destacaré las normas que van marcando el camino hasta llegar a la segunda década del siglo XXI, ya después de años de experiencia en la implementación y recorrido desde la educación especial hasta la educación inclusiva.

El Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial, ordenó nuevamente esta educación, estableciendo un currículum basado en el general para todos, si bien considerando las diferencias individuales.

La Orden de 20 de marzo de 1985, sobre planificación de la educación especial y experimentación de la integración en el curso 1985/86, basándose en lo regulado por el anterior Decreto, comenzó la integración educativa, con carácter experimental, en España, reconociendo su posibilidad de generalización a partir de experiencias positivas que ya se daban en diferentes realidades del Estado.

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, reconoció ese derecho a todos los españoles y a los extranjeros residentes en España, sin que en ningún caso el ejercicio del mismo pudiera estar limitado por razones sociales, económicas o de residencia. Estableció igualmente la igualdad de derechos y deberes de todos los alumnos, entre los que se encuentra el derecho a recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales que impidieran o dificultaran el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo (LOGSE), introdujo el concepto de necesidades educativas especiales y consolidó los principios y prácticas necesarios para generalizar la escolarización integrada. Para ello estableció que la escolarización en centros específicos sólo se llevara a cabo en casos excepcionales (lo que, ahora sí, se llevó a cabo paulatinamente aunque con bastante celeridad). Reguló también la adecuada organización de los Centros para poder llevar a cabo la integración, realizando, además, las adaptaciones curriculares que facilitarían a los alumnos con necesidades educativas especiales la consecución de los objetivos establecidos para todo el alumnado.

La Ley 20/1991, de 25 de noviembre, de promoción de la accesibilidad y de supresión de barreras arquitectónicas, supone un avance importante para progresar en la incorporación a la sociedad de las personas con discapacidad, pues aborda la accesibilidad a los espacios públicos, a los edificios, a los transportes, a la vivienda, etc., para facilitar esa accesibilidad universal (también a los sistemas de señalización y comunicación) todavía no lograda de modo absoluto.

La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes, definió la población escolar con necesidades educativas especiales y reguló la obligatoriedad de todos los centros docentes sostenidos con fondos públicos de escolarizar a este tipo de alumnado.

El Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, organizó todos los elementos relacionados con la ordenación, la planificación de recursos y la organización de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, derivadas de la historia educativa y escolar, de sus condiciones personales de sobredotación intelectual o de condiciones también personales de discapacidad sensorial, motora o psíquica.

La Orden de 22 de marzo de 1999, por la que se regulan los programas de formación para la transición a la vida adulta destinados a los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en centros de educación especial, resultó interesante para establecer modelos flexibles que condujeran a la máxima autonomía personal y/o laboral a este alumnado, en función de sus posibilidades.

La Orden 235/2002, de 7 de febrero, por la que se constituye el Foro para la atención educativa a personas con discapacidad y se establecen sus competencias, estructura y régimen de funcionamiento (su Reglamento fue modificado por la Orden 1974/2002, de 25 de noviembre). Este Foro tiene asignadas ocho funciones principales, para salvaguardar el cumplimiento de la normativa, realizar estudios e investigaciones y proponer las innovaciones y avances necesarios que promuevan la inclusión de las personas con discapacidad, manteniendo relaciones con otros foros internacionales, nacionales o locales.

En el momento actual, la **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)**, establece que la calidad de la educación y la inclusión educativa requiere de la colaboración del conjunto de la sociedad, a fin de que el principio de inclusión sea una realidad en todos los sectores en los que los ciudadanos desarrollan su vida. Dedicó su Título II (Equidad en la educación), Capítulo I, a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, el cual sirve de marco para el desarrollo del sistema educativo en su globalidad, tanto en lo referente a diseño curricular como a organización de los centros docentes.

Además del Ministerio de Educación, otros Departamentos ministeriales emiten normativa que viene a complementar la acción del sistema educativo, como debe ser si se quiere alcanzar una sociedad inclusiva. Destaco algunas de estas normas.

La Ley 51/2003, de 2 de diciembre de 2003, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, responde al hecho de que las personas con discapacidad constituyen un sector de población heterogéneo, si bien precisan de garantías específicas para vivir ejerciendo sus derechos y para participar, en igualdad de condiciones que el resto de ciudadanos, en la vida económica, social y cultural del país. Desde estos planteamientos aparecen dos estrategias de intervención, relativamente nuevas y progresivamente convergentes: la lucha contra la discriminación y la accesibilidad universal.

La Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia, regula las condiciones básicas que deben garantizar la igualdad en el ejercicio del derecho subjetivo de la ciudadanía y la promoción de la autonomía personal e, igualmente, la atención a las personas en situación de dependencia, mediante la creación de un Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia con la garantía por parte de la Administración General del Estado de un contenido mínimo común de derechos para todos los ciudadanos en el Estado español.

La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres establece los criterios para orientar las políticas públicas en materia de educación, garantizando el derecho a la educación de mujeres y hombres a través de la integración activa del principio de igualdad de trato en los objetivos y en las actuaciones educativas, sin desigualdades entre mujeres y hombres por comportamientos sexistas o por los estereotipos sociales asociados.

La Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas, establece el derecho de libre opción de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas al aprendizaje, conocimiento y uso de las lenguas de signos españolas.

La Orden 2949/2010, de 16 de noviembre, por la que se crea el Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad y se establecen sus competencias, estructura y régimen de funcionamiento. Integrado por representantes del Ministerio de Educación, del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), del Consejo Escolar del Estado y de la Conferencia Sectorial de Educación, es un órgano de carácter consultivo que se crea como espacio de encuentro, debate, propuesta, impulso y seguimiento de las políticas de inclusión del alumnado con discapacidad en todas las enseñanzas del sistema educativo.

Creo que tampoco exagero ahora, si afirmo que tenemos normas (nacionales e internacionales, que también deben cumplirse y que refuerzan o impulsan a las primeras) más que suficientes para lograr que la educación inclusiva sea un hecho ya en todos los centros educativos del Estado Español, apoyadas, además, por más normas aún que han aparecido en las diferentes Comunidades Autónomas y que refuerzan y aterrizan al ámbito de la práctica, en general, estos planteamientos inicialmente teóricos, aunque con fuerza como para ser aplicados, dada su trayectoria y los resultados que muchos hemos podido ver en las escuelas desde ya hace años, incluso antes de que se desarrollara toda la normativa que aquí se cita y que todavía se podría ampliar. Quiero dejar una alusión especial al exigible cumplimiento de la Convención de la ONU (2006), que asumida por España está suponiendo la revisión de numerosa normativa para adaptarla a lo regulado por esta última norma internacional. Se está ajustando la regulación legal necesaria y después será preciso ponerla en práctica con las modificaciones efectuadas. El diseño universal y los ajustes razonables son dos conceptos que deben asumirse y aplicarse en educación, lo cual conllevará una mejor organización y un diseño curricular facilitadores ambos de la accesibilidad universal al aprendizaje del conjunto del alumnado. Son dos vías importantes que se pueden introducir ya en los proyectos educativos de los centros y en sus propuestas de currículum, y que promoverán esa educación inclusiva de modo real y extensible a toda la comunidad educativa.

En síntesis, la inspección dispone de regulación legal que apoya, sin duda, su función supervisora para llevar a cabo y exigir, mediante los pasos y las medidas necesarias de carácter pedagógico y organizativo, que la educación inclusiva se practique y lleve a efecto en el conjunto de etapas que componen el sistema educativo. No falta teoría, ni intención, ni razones de todo tipo..., para asegurar que la educación inclusiva es la que se corresponde con una sociedad democrática, avalado todo este planteamiento por la legislación (de todos los rangos necesarios) que permite su implementación. Lo único que puede faltar, en su caso, es que efectivamente se aplique. Y eso, en buena parte, es responsabilidad de la supervisión de educación.

Las funciones de supervisión y la educación inclusiva

No descubro nada nuevo al recordar las funciones que tiene atribuidas la inspección de educación en España (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, artículo 151), pero las sintetizo para hacer referencia explícita, a continuación, a alguna de ellas:

- a) Supervisar y controlar, pedagógica y organizativamente, el funcionamiento de los centros y los programas que inciden en ellos.
- b) Supervisar la práctica docente y la función directiva, colaborando en su mejora.
- c) Participar en la evaluación del sistema educativo.
- d) Velar por el cumplimiento de las leyes en los centros educativos.
- e) Velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en la Ley.
- f) Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa.
- g) Emitir los informes solicitados por la Administración y los que se deriven de su conocimiento de la realidad.
- h) Otras que le puedan ser atribuidas.

Para cumplir con estas funciones, la inspección posee unas atribuciones consecuentes, que le permiten abordarlas con eficacia, ya que dispone de libre acceso a todos los centros docentes, tiene capacidad para examinar y comprobar toda la documentación académica, debe recibir la colaboración precisa de los funcionarios y responsables de los centros y los servicios educativos para realizar sus funciones y tiene, además, la consideración de autoridad pública, lo cual refuerza la posición que mantiene en el sistema educativo general.

Me he mantenido en lo que se recoge en la LOE, sin entrar en las disposiciones emitidas por las Comunidades Autónomas, ya que, en cualquier caso, estas últimas no pueden contravenir lo dispuesto en la primera ley. Si acaso, desarrollarán y concretarán las funciones y las atribuciones, adaptándolas a la realidad contextual, para que la inspección pueda ejercerlas en el territorio donde realiza su trabajo. Pero con las que aparecen como generales en la LOE son suficientes para apuntalar el tema que ahora nos ocupa. No se interprete, no obstante, que

responsabilizo a la inspección de todo lo que no se cumple en los centros y está ordenado legalmente, pero sí de que las carencias o indiferencias hacia ciertas disposiciones no se hagan patentes ante los directivos de los centros, ante los sectores de la comunidad educativa o ante los responsables de la Administración. La inspección puede emitir informes "de oficio", como se cita en el apartado g) del artículo 151, y en ellos debe informar de cuanto ocurre o deja de ocurrir en la actividad de cada centro. Y, evidentemente, tiene que intervenir activamente en la orientación de las actuaciones y organización de los centros, para (como dice la Ley), colaborar en la mejora de su calidad y no sólo velar por el cumplimiento, sino también por la *aplicación* de los valores recogidos en la Ley. Es decir, que la inspección de educación tiene un significativo papel que desempeñar en la implementación del modelo de educación inclusiva, que está avalado y favorecido por la legislación actual.

Toda la función supervisora está impregnada por ese "velar" y "controlar" el cumplimiento legal, pero cuando se controla y se vela, casi indefectiblemente se está evaluando (Soler Fiérrez, 1993). Y aunque al citar la evaluación, la norma hable de "participar" en ella, junto con otros agentes que las Administraciones decidan, en el trabajo diario y de visita a los centros creo que podemos coincidir en que supervisión y evaluación son dos elementos estrechamente unidos. Tanto que su imagen va igualmente enlazada: según cambia la imagen de la evaluación, se modifica la imagen de la inspección. Y ese es un cambio importante que se ha producido en las últimas décadas -entendiendo que favorablemente- y que sigue avanzando..., aunque ahora mismo no sé bien hacia dónde.

Creo que hay normativa suficiente para aplicar por parte de las Administraciones y de los centros docentes, y ahí sí debe actuar la inspección como agente decisivo para que su cumplimiento se lleve a efecto: orientando con sugerencias eficaces, revisando la documentación institucional para que no se desvíe de los valores del sistema educativo, interviniendo cuando sea necesario para corregir disfunciones, creando pautas y opciones organizativas en sus zonas de trabajo que favorezcan la educación inclusiva a lo largo de las diferentes etapas educativas, asesorando a las familias y a los docentes sobre sus derechos y obligaciones, etc. Son funciones esenciales para garantizar los derechos de la persona a una educación de calidad, que no se pueden abandonar en aras del agobio burocrático. Lo urgente no elude la responsabilidad en lo importante e, incluso lo burocrático, también debe impregnarse de los valores del sistema, no contraponiéndose en algunas ocasiones a los mismos, por la vía de los hechos consumados. No es fácil, en determinadas circunstancias, el ejercicio de la supervisión, pues, como hace unos años afirmaba M^a Victoria Reyzábal (1993), esta se mueve entre la obediencia debida y la responsabilidad crítica, lo cual es, en muchas ocasiones, realmente comprometido. Pero, al fin, la educación es compromiso de toda la sociedad para con su propio futuro.

Evaluar la educación inclusiva

Y puestos a evaluarlo todo, como se hace actualmente a nivel internacional, nacional y autonómico, yo tengo especial interés en que también se evalúe la implementación real del modelo de educación inclusiva, ya que, de lo contrario, nunca sabremos si avanza o retrocede, si importa o no su realidad en las aulas, si existe interés cierto en que se lleve a cabo o le da igual a los directivos, docentes, administración y sociedad en general. Como he dicho y repetido en diferentes ocasiones, no sé si para bien o para mal, lo que se tiene en cuenta en el sistema es lo que se evalúa. Si no se evalúa, desaparece. No importa. No sirve, aunque sea lo más importante de la educación. Hay una deformación bastante generalizada que hace coincidir la "calificación" con la "calidad", y desafortunadamente no tiene por qué coincidir la una con la otra, salvo que los procesos evaluativos que realizaran de forma distinta. Pero estamos en una situación en la que, como digo, no se valora lo que no se evalúa.

Desde esta perspectiva, cuando llegan las evaluaciones externas a los centros, los alumnos que no van a alcanzar el estándar previsto por el colegio suelen desaparecer o no intervenir en las pruebas que se aplican, porque no pueden -en unos casos- o porque quedan excluidos oficialmente -en otros. Pero no resulta válido que se evalúe el aprendizaje de la mayoría del alumnado, mientras que algunos, en minoría, quedan sin atender desde la Administración, para saber cómo están avanzando en sus aprendizajes en función de sus posibilidades. En

ocasiones, sólo sería necesario que los tiempos o los instrumentos disponibles se adaptaran a la singularidad del alumno o alumna evaluados, y podrían responder a la prueba general. Otras veces, será necesario plantear pruebas diferenciadas, que respondan a los procesos que están siguiendo esos alumnos, bien por razones de capacidad diferente, bien por distinto nivel de aprendizaje debido a su historia escolar o, casi siempre, por la incorporación tardía al sistema, que les hace ir con diferente ritmo o nivel logrado. Pero si se toman decisiones de evaluación externa, habrá que considerar también los casos particulares que exige el modelo de educación inclusiva ya adoptado. Será pura coherencia de planteamientos y de justicia para el trabajo que realiza el equipo docente con todos sus alumnos, sin excepción. Hay que evaluar y valorar ese trabajo que, de lo contrario, quedará invisible a los ojos de la comunidad educativa y de la sociedad, que sin profundizar en su significado, le restará importancia.

No obstante, si las evaluaciones externas no se hacen cargo de evaluar la educación inclusiva (espero que pronto lo asuman, pues la calidad y la equidad comprenden al conjunto del alumnado), las evaluaciones internas deben estarlo haciendo ya, y la supervisión educativa también.

Contamos con modelos -no recetas, claro- que nos pueden ayudar a comenzar con la realización de estas evaluaciones, entendidas como información valorada del camino de progreso que se va alcanzando a lo largo de los cursos. En definitiva, como sabemos, el contar con instrumentos de evaluación supone disponer de guías de trabajo para ir implementando los factores necesarios con objeto de lograr esa inclusión de todos y, si es posible, también de la comunidad escolar, llegando a constituir comunidades de aprendizaje en las que el centro motivador y promotor sea la escuela en cualquiera de sus niveles.

En primer lugar, quiero hacer alusión al trabajo de Booth y Ainscow (2000): *Índice para la inclusión. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*, conocido coloquialmente como el *Índice* o, incluso, el *Índex*, con lo que se identifica sin problema. Este *Índice* propone tres dimensiones para evaluar, con objeto de mejorar la educación inclusiva, tal y como indica el propio título del trabajo (¿para qué se quiere la evaluación si no es para mejorar?): A) Crear culturas inclusivas; B) Elaborar políticas inclusivas, y C) Desarrollar prácticas inclusivas. En cada dimensión aparecen dos secciones (construir comunidad y establecer valores inclusivos, en la A; desarrollar una escuela para todos y organizar la atención a la diversidad, en la B, y orquestar el proceso de aprendizaje y movilizar recursos, en la C), desde las cuales se formulan una serie de indicadores para evaluar la situación del centro con respecto a ellos, y que se objetiva a través de una serie de preguntas que ayudan a ubicar concretamente ese estado de la cuestión de cada institución educativa. La versión completa en español se encuentra en la web de la Universidad Autónoma de Madrid (<http://www.uam.es/>), por lo que es sencillo su acceso y disponer del material completo para poder adaptarlo a los centros donde se quiera acometer un trabajo semejante.

Por otra parte, la Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales (2009), elaboró también un trabajo dirigido a promover y seleccionar una serie de indicadores para evaluar la educación inclusiva en Europa. El estudio no es tan amplio como el anterior, ni tan directamente aplicable, por lo que requeriría de un desarrollo posterior que concretara indicadores adecuados a las diversas situaciones institucionales que se presentan. La Agencia decidió que las tres áreas más importantes para evaluar eran la de Legislación, la de Participación y la de Financiación. Como se puede comprobar, estos ámbitos de evaluación corresponden más a la Administración que a los propios centros educativos. Dentro de estas áreas se señalaron catorce requisitos (en total) y, después, se formularon indicadores para evaluar cada uno de ellos.

Por último, haré alusión a una propuesta propia (Casanova, 2011, capítulo 6), en la que abogo por evaluar la educación inclusiva como medio de mejorarla y generalizarla. Partiendo del modelo de evaluación interna de centros propuesto en la obra *Evaluación y calidad de centros educativos* (2004), considero cuatro grandes apartados decisivos para que la inclusión se convierta en una realidad: a) Organización del centro; b) Clima del centro y del aula; c) Diseño de los elementos curriculares, y d) Participación de y colaboración con las familias. En cada uno de los apartados se formulan indicadores (cincuenta en total), que pueden resultar

esenciales para decidir si la educación inclusiva está implantada y funciona con satisfacción para la comunidad educativa en su totalidad. Espero que resulte útil para aplicar y eficaz para conseguir su propósito.

¿Conclusión?

Creo que no estamos en situación de concluir nada en relación con la educación inclusiva, sino de seguir trabajando, y mucho, para consolidar lo ya conseguido y ampliar las condiciones institucionales de los centros para que puedan abordarla con garantías de calidad para todos. Pero creo, también, que en España se ha avanzado enormemente en este campo a partir de 1985 como fecha aproximada, aunque ya se estaban produciendo situaciones de integración, a pesar de no estar regulada la misma.

En estos momentos disponemos de regulación legal, nacional e internacional, que avala la línea comenzada con el alumnado que presentaba necesidades educativas especiales, y que ahora abarca a todos los alumnos y alumnas, reconociendo que cada uno de ellos es diferente al otro: intereses, estilos cognitivos, ritmos de aprendizaje, capacidades o talentos distintos, etnias, lenguas, religiones, sexo, etc. Todos nuestros alumnos son diferentes. Reconocido este principio, es obligado insistir en preservar los valores de calidad y equidad propuestos, en este caso desde la supervisión educativa, pues tiene mucho poder de influencia en el quehacer diario de los centros, su opinión es tenida en cuenta y, además, dispone de funciones y atribuciones que permiten su intervención decidida en este sentido. Hay que garantizar las condiciones de educación inclusiva a lo largo de la escolaridad obligatoria (al menos) y procurar que se mantenga en niveles no obligatorios, pues la sociedad actual exige una excelente preparación del individuo para su incorporación satisfactoria a la misma, y es el sistema educativo el que la favorece o impide. Paso a paso, siempre hacia adelante, valorando y afianzando lo positivo, se llega a la meta construyendo variados caminos por los que todos podamos transitar.

Bibliografía

Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales (2009). *Desarrollo de indicadores sobre educación inclusiva en Europa*. Odense (Dinamarca).

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Bristol (UK): Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Versión disponible en: www.uam.es

Casanova, M.A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La Muralla.

Casanova, M.A. (2011). *Educación Inclusiva: Un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.

Herrán, A. de la e Izuzquiza, M.D. (2010). (coords.). *Discapacidad intelectual en la empresa. Las claves del éxito*. Madrid: Pirámide.

Lorenzo Delgado, M. (2011). *Organización de centros educativos. Modelos emergentes*. Madrid: La Muralla.

Pavón, A. (2010). *La supervisión educativa para la sociedad del conocimiento*. Madrid: La Muralla.

Reyzábal, M.V. (1993). La inspección, entre la obediencia debida y la responsabilidad crítica, en Soler Fierrez. *Fundamentos de supervisión educativa*. Madrid: La Muralla.

Soler Fierrez, E. (coord.) (1993). *Fundamentos de supervisión educativa*. Madrid: La Muralla