

POLÍTICA EDUCATIVA Y EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA UNIÓN EUROPEA. ESTUDIO COMPARADO EN ESPAÑA E ITALIA.

*(EDUCATION POLITICS AND SPECIAL EDUCATION IN
THE EUROPEAN UNION. A COMPARATIVE STUDY IN
SPAIN AND ITALY)*

ARIZMENDI DOMÍNGUEZ, AITOR

(Universidad Autónoma de Madrid)

MATARRANZ, MARÍA

(Universidad a Distancia de Madrid)

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 04 /10/2019

Fecha aceptación: 31/05/2020

Resumen:

En las últimas décadas la educación ha vivido un cambio de modelo con respecto a la atención de alumnos con necesidades educativas especiales. La atención a alumnos con necesidades educativas especiales ha evolucionado desde modelos segregadores y de exclusión hacia una apuesta firme por la educación inclusiva. Esta transición en la filosofía educativa se manifiesta en los objetivos educativos de distintos organismos supranacionales, como es el caso de la ONU, que señala entre los objetivos de desarrollo sostenible garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad (ONU, 2016, p.15). En este artículo se estudia y analiza el desarrollo de la inclusión en la política educativa de la Unión Europea. Partiremos, para ello de la revisión de la normativa y las acciones puestas en marcha en la Unión.

Posteriormente, dado que el concepto de educación inclusiva se puede interpretar de múltiples formas, se presenta un estudio comparado de los sistemas educativos de España e Italia, a fin de conocer cómo se interpreta y aplica el modelo inclusivo promovido desde Europa en los sistemas educativos de los países seleccionados.

Como citar este artículo:

Arizmendi, A. y, Matarranz, M. (2020). Política Educativa y Educación Especial en la Unión Europea. Estudio comparado en España e Italia. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 125-144



Palabras Clave: *Educación Especial, Política de la Educación, Educación Comparada, Política Comunitaria.*

Abstract:

In the last decades, education has experienced paradigm shift with respect to the support given to students with special needs. The treatment to students with special education needs has evolved from segregating and exclusion models to a firm commitment to inclusive education. This change is easily observed in the educational philosophy for the educational objectives of different supranational organizations, as is the case of the UN, pointing to inclusive and equitable quality education as one of the sustainable development objectives which need to be ensured (UN, 2016, p.15). In this article we study and analyze the development of the inclusion in the educational policy of the European Union. We will start from the revision of the laws and actions implemented in the Union.

In view of the different interpretations attributed to inclusive education, we present a comparative study about, Spanish and Italian educational systems, with the aim to know how the inclusive model promoted from Europe is applied in the selected countries.

Key Words: *Special Education, Educational Policy, Comparative Education, Community Policy.*

1. La educación especial en perspectiva evolutiva

En el periodo de tiempo más reciente, la escuela ha evolucionado hacia un modelo educativo que promueve la igualdad de oportunidades. Es importante tener en cuenta la evolución histórica que ha tenido la educación de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE). En los siglos XVI y XVIII nos encontramos con modelos segregadores de alumnos con discapacidad. No es hasta principios del siglo XX cuando comienza a hablarse de educación especial (Parra, 2010). Posteriormente la atención educativa evolucionó hacia modelos más integradores, destacando el “servicio danés para el retraso mental”, que trabajó por la normalización de este tipo de alumnado. El punto de inflexión para el cambio de perspectiva hacia un enfoque integrador fue el informe Warnock de 1978, que propuso la aceptación de los alumnos tal como son, dejando de lado la clasificación según sus necesidades o “discapacidades”, y apostando por el uso de un lenguaje diferente e inclusivo, hablando del concepto de NEE (López-Torrijo, 2009, p. 2). Entre los cambios más recientes nos encontramos la evolución en el cambio no sólo de término, sino también de concepto, desde una educación integradora a una inclusiva, donde se alcanza un nuevo significado de acción educativa y construcción social.

A comienzos del siglo XXI, la educación inclusiva “implica la incorporación de estudiantes con discapacidad o con NEE a las escuelas regulares” (García, Romero, Aguilar, Lomeli y Rodríguez, 2013, p. 5) siendo el foco de acción las escuelas y los sistemas educativos (Cabezas, 2011). Existen también, en este nuevo enfoque inclusivo, las resistencias al cambio de modelo, tanto de alumnos,

familias, la sociedad o los propios profesionales y sistemas, que representan “conjunto de barreras, concepciones o creencias de los actores educativos sobre determinados elementos relevantes” (López, Echeita y Martín, 2009, p. 486), que pueden representar dificultades a la hora de desarrollar políticas educativas inclusivas.

Las principales líneas de actuación promovidas por organizaciones de ámbito internacional y supranacional tienen la educación inclusiva como una de las grandes metas. Esto ya se reflejaba en la Declaración de Salamanca para las Necesidades Educativas Especiales, celebrado por la UNESCO en 1994, en la cual se establece que las escuelas regulares deben garantizar el derecho de niños y niñas a “educarse juntos, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales y lingüísticas” (UNESCO, 1994, p. 59), mostrando así la importancia de las escuelas inclusivas para reducir la discriminación y mejorar la integración de personas con NEE en la sociedad. El programa “Educación para Todos” surgido del foro de Dakar del año 2000, es muestra del impulso que toman las acciones encaminadas hacia la inclusión. Otro punto de inflexión fue la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, de 2006, en la cual se reconoce “el derecho de las personas con discapacidad a la educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades” (Parra, 2010, p. 8).

Vemos, en consecuencia, una amplia inclinación hacia modelos inclusivos en educación, sin embargo, es importante tener presente que el modelo de educación inclusiva no termina de convencer a todos los profesionales, y que existe en la actualidad un debate entre diferentes perspectivas de modelos de escolarización de alumnos con NEE. En cualquier caso, la inclusión está alcanzando un gran protagonismo, siendo uno de los mayores cambios de concepción que se han producido en los sistemas educativos en los últimos años (López-Torrijo, 2009).

Con esta evolución, conocer las políticas puestas en marcha en la Unión Europea y contrastar su desarrollo posterior en algunos de sus Estados miembros, supone una oportunidad para conocer la apuesta real por la inclusión en la normativa y legislación de los países miembros, reconocer acciones concretas e identificar evidencias del desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Con este estudio, se pretende realizar una aproximación comparativa, que permita obtener conclusiones sobre el desarrollo de la educación inclusiva, buscando determinar si su apuesta es real o todavía es necesario evolucionar para generar cambios en los modelos, estructuras y sistemas que busquen una “reestructuración” completa del sistema hacia un modelo educativo inclusivo (Escudero y Martínez, 2011).

2. Política Educativa para alumnos con NEE en la Unión Europea: evolución y estado actual hacia la inclusión

El compromiso de la Unión con la educación se manifiesta a lo largo de todo su proceso de integración, el desarrollo de políticas educativas europeas ha mantenido una progresión temporal (Valle, 2006; Matarranz, 2017).

En la actualidad la educación es uno de los ejes fundamentales de la Unión Europea. En cuanto a la atención de alumnos con NEE en la Unión Europea, cabe señalar que la primera acción se incluyó en el Primer Programa de Acción de 1976 (Valle, 2006), centrado en asegurar la igualdad de oportunidades para colectivos desfavorecidos, como personas migrantes, personas analfabetas, personas con discapacidades físicas psíquicas o sensoriales, entre otros, pudieran acceder a todas las formas de enseñanza. Posteriormente, destacamos tres acciones educativas en materia de educación especial:

(1) *Conclusiones del Consejo y de los ministros de Educación reunidos en el seno del Consejo, de 14 de mayo de 1987*, (Diario Oficial nº C 211, 1987) en el cual se hace referencia a la necesidad de un programa de colaboración europea sobre la integración de los estudiantes con discapacidad en escuelas ordinarias (Valle, 2006), para integrar a dichos estudiantes en la escuela ordinaria, evitando las situaciones de segregación y con la necesidad de mejorar la formación y participación del profesorado y familias junto con el desarrollo programas y métodos de enseñanza aplicados. Estas acciones se completan con la creación de un documento para el intercambio de información entre Estados miembros.

(2) *Decisión del Consejo, de 18 de abril de 1988, por la que adopta un segundo programa de acción comunitario en favor de los minusválidos*, (Diario Oficial, serie L, n.º 393, 1989) que establece el programa HELIOS, para fomentar la adaptación profesional e integración económica de jóvenes con discapacidad, promover su integración social y una mayor autonomía. Posteriormente el programa HELIOS se extendería en una segunda fase, entre 1993 y 1996, tras la *Decisión del Consejo, de 25 de febrero de 1993, por la que se aprueba el tercer programa de acción comunitaria para las personas minusválidas* (Diario Oficial, serie L, n.º 56, 1993). El programa HELIOS II tuvo una gran importancia en la evolución de la educación especial hacia un modelo inclusivo. Al término de este programa, nace en 1996 la *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (Agencia Europea de Necesidades Especiales y Educación Inclusiva. EASNIE por sus siglas en inglés). Su creación favoreció la colaboración entre los países europeos en el campo de la educación especial, facilitando el intercambio extendido de información y experiencias.

(3) *Resolución del Consejo y los ministros de Educación reunidos en Consejo, de 31 de mayo de 1990, relativa a la integración de los niños y jóvenes minusválidos en los sistemas educativos ordinarios* (Diario Oficial, serie C, nº 162, 1990), con un firme compromiso por la integración de estudiantes con NEE en la enseñanza ordinaria, reforzando el intercambio de información entre Estados, visitas de profesorado o diseño de prácticas docentes innovadoras, fomentando la cooperación entre centros de educación especial y ordinarios para conocer técnicas, métodos y problemáticas comunes, para establecer una estrategia de cara a la formación del profesorado y los recursos humanos, estructurales y económicos necesarios.

En el periodo de tiempo más reciente, la Unión Europea da muestras de la necesidad de mejorar la apuesta e impulso por un nuevo modelo educativo, dado que se mantiene la incógnita sobre los resultados alcanzados. Esto se

evidencia en algunos informes de la Comisión Europea, como por ejemplo en 2012, que cuestiona el grado de implantación de un modelo inclusivo, señalando que los niños con necesidades educativas especiales y los adultos con discapacidad siguen estando desfavorecidos (...) muchos de ellos cursan sus estudios en centros separados y los que están escolarizados en el sistema educativo general no suelen recibir un apoyo adecuado (Comisión Europea, 2012).

Esto se mantiene en 2017, con muestras por parte de la Comisión Europea de la necesidad de desarrollar y reforzar la política de escuelas más inclusivas (COM (2017) 248final) y en 2018, como señala un informe del Parlamento Europeo sobre la modernización de la Educación en la Unión:

Alienta a los Estados miembros y a la Comisión a que apoyen las iniciativas existentes y a que elaboren y apliquen políticas globales de educación inclusiva y estrategias dirigidas a atender necesidades específicas y a promover los derechos de los grupos más vulnerables, creando un entorno de aprendizaje más inclusivo y fomentando la apertura y el compromiso; pide a la Comisión que desarrolle, en colaboración con la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, métodos innovadores e instrumentos educativos que fomenten la inclusión y respondan a las necesidades individuales de los alumnos” (Parlamento Europeo, 2018, p. 25).

Para el periodo 2016-2020, la Comisión Europea señala la educación inclusiva como una prioridad, y señala la importancia de apostar por la inclusión social a través del aprendizaje formal y no formal de múltiples alumnos de grupos vulnerables, entre los que se ubican estudiantes con NEE. Por tanto, para la Unión Europea un modelo educativo inclusivo es crucial para el desarrollo de sus valores y políticas sociales y educativas, sin embargo, por parte de las instituciones europeas, se recalca la necesidad de seguir apostando y desarrollándolo.

3. Diseño metodológico

La investigación del presente trabajo plantea el desarrollo del método comparado, siguiendo las fases planteadas por Caballero, Manso, Matarranz y Valle (2016). La finalidad de esta investigación es profundizar en los sistemas educativos de España e Italia para analizar la atención que se da a los estudiantes con NEE en la etapa de la educación obligatoria. La evolución que ha sufrido la perspectiva de la atención a los estudiantes con NEE, así como las influencias que las políticas educativas de la Unión Europea han tenido en los sistemas educativos nacionales, nos llevan a preguntarnos si la atención a los estudiantes con NEE es igual en los países de la Unión Europea. Así bien los objetivos que se plantean en la presente investigación son, por un lado, conocer las políticas de cada país en referencia a la educación especial, por otro, analizar las particularidades de la escolarización de estudiantes NEE en cada país.

En España, tanto la Ley Orgánica de Educación (LOE) del 2006, como las modificaciones de LOMCE de 2013, consideran que el sistema debe tener “la adecuación de estas enseñanzas al alumnado con necesidades educativas

especiales” (MECD, 2017a), con el fin de apostar por una educación inclusiva. Así queda recogido en el Título II *Equidad en la Educación*, en su capítulo I, artículo 74.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación:

La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario (Art. 74.1 LOE 2/2006, de 3 de mayo).

La ley define como alumnos con necesidades específicas de apoyo a aquellos que presenten necesidades por discapacidad física, psíquica, sensorial o trastorno grave de conducta, dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), alta capacidad intelectual o necesidades por incorporación tardía (Eurydice, s.f. a). En este contexto, se distinguen dos grupos de alumnado, por una parte aquellos con necesidad específica de apoyo educativo y otros con necesidades educativas especiales. Asimismo, España cuenta con normativa específica para estudiantes con NEE y centros especiales tales como la actuación en Real Decreto 1635/2009, de 30 de octubre; la Orden de 22 de marzo de 1999, y las resoluciones de 20 de mayo de 1999 y 29 de junio de 1999.

Por su parte, la apuesta de Italia por una atención inclusiva queda plasmada en su propia Constitución, que en su Artículo 34 “garantiza la escuela para todos”(EASNIE, 2018a). La principal ley reguladora actual es la *LEGGE107/2015* (Ley 13 de julio de 2015, n.º107) para la reforma del sistema nacional de educación, el Plan llamado *La Buona Scuola*(La Buena Escuela). La educación inclusiva es básica y elemental en las políticas italianas, no contemplando, salvo casos muy específicos, la escolaridad segregada.

Italia carece de un sistema de educación especial como tal, pero cabría señalar dos normativas que fueron clave para abolir las escuelas especiales y apostar por la atención inclusiva en las escuelas ordinarias: la 118/1971, que otorgaba a todos los niños el derecho a ser educados en clases comunes; y la 517/1977 que suprimía los centros especiales.

Cabe, por tanto, analizar la organización escolar y la atención al alumnado con NEE, a fin de detectar las distintas formas de dar respuesta a una misma realidad cuyo marco legislativo nacional, de partida, muestra diferentes enfoques. La línea temporal del estudio será estática, pues se pretende conocer la realidad de las políticas, sistemas y prácticas, enmarcándose en el curso académico 2014-2015.

A continuación, en la Tabla 1, podemos ver el árbol de indicadores diseñado para el estudio comparado de ambos países.

Tabla 1. Árbol de indicadores

DIMENSIONES	PARÁMETROS	INDICADORES
Organización escolarización	Comprensividad	Periodo de escolarización obligatoria
	Nº estudiantes	Nº estudiantes etapa obligatoria
		Nº estudiantes con NEE
	Nº estudiantes con NEE según el tipo de centro	Nº estudiantes en centros ordinarios
		Nº estudiantes aulas especiales en centros ordinarios
Nº Estudiantes en centros especiales		
Estudiantes con NEE en escuela ordinaria	Tipo de atención estudiantes NEE en centros ordinarios	Ordinaria
		Aula específica
		Mixta
Adaptación del currículo	Adaptaciones Plan individual	
Estudiantes con NEE en escuela especial	Sistema educativo en centros especiales	Ordinario
		Específico
	Tipo de currículo	Propio
		Ordinario adaptado
Titulación	Ordinario Adaptado/ diferenciado	

Fuente: Elaboración propia

4. Resultados

En la dimensión relativa a la organización de la escolarización de los estudiantes, observamos en la figura 1 el periodo de obligatoriedad escolar para España e Italia:

Figura 1. Escolaridad obligatoria y etapas educativas

Países/Edad	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
España	Primaria						Secundaria					
Italia	Scuola primaria						Secondaria			Liceo		

Fuente: Elaboración propia, a partir de Comisión Europea/Eurydice (2016b) y UNESCO 2013

Leyenda:	Cine 1	Cine 2:	Cine 3:

España divide el periodo de escolarización obligatoria en dos etapas, en el caso italiano existen tres etapas, destacando que, en este caso, la etapa primaria finaliza un año antes. En secundaria, en España coincide el último curso con el nivel 3 en la escala CINE. En Italia, la etapa secundaria comienza y finaliza antes, a los catorce años, dando paso a la etapa Liceo, correspondiente al nivel CINE 3 (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2016b).

Con respecto al número de estudiantes matriculados, la tabla 2 muestra los datos cuantitativos para la etapa obligatoria.

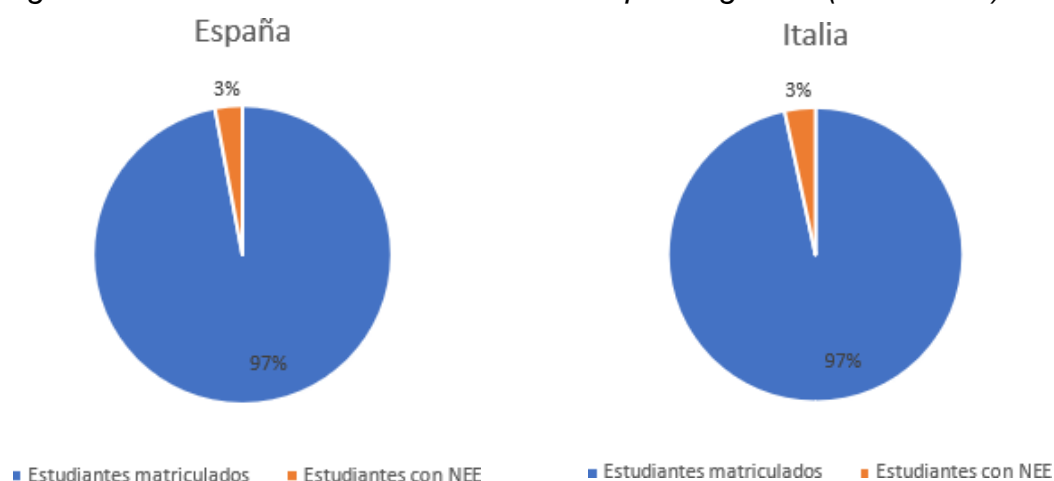
Tabla 2. N.º estudiantes en escolaridad obligatoria (2014-2015)

	Total alumnos	Alumnos con NEE
España	4619802	136705
Italia	4559425	153848

Fuente: elaboración propia a partir de EASIE

A continuación, en la Figura 2, se muestra la representación gráfica de los datos que aparecen en la Tabla 2, a fin de que la información extraída resulte más visual.

Figura 2. Estudiantes matriculados en la etapa obligatoria (2014-2015)



Fuente: Elaboración propia a partir de EASIE

Los datos presentados nos permiten conocer la población de estudiantes de cada país en las etapas correspondientes a CINE 1 y 2 que son las etapas obligatorias. Teniendo en cuenta que los datos de alumnos con NEE hacen referencia a aquellos que han recibido un diagnóstico oficial. Podemos observar que España e Italia presentan, con una proporción similar dado que, sobre el total de estudiantes, en ambos países el número de estudiantes con NEE representan en torno 3%.

De este 3% de estudiantes con NEE, hemos centrado nuestra atención en el tipo de centro al que acuden, dato que podemos observar en la tabla 3. En ella se muestran los datos cuantitativos acerca del número de estudiantes con NEE matriculados en los diferentes modelos de centros escolares.

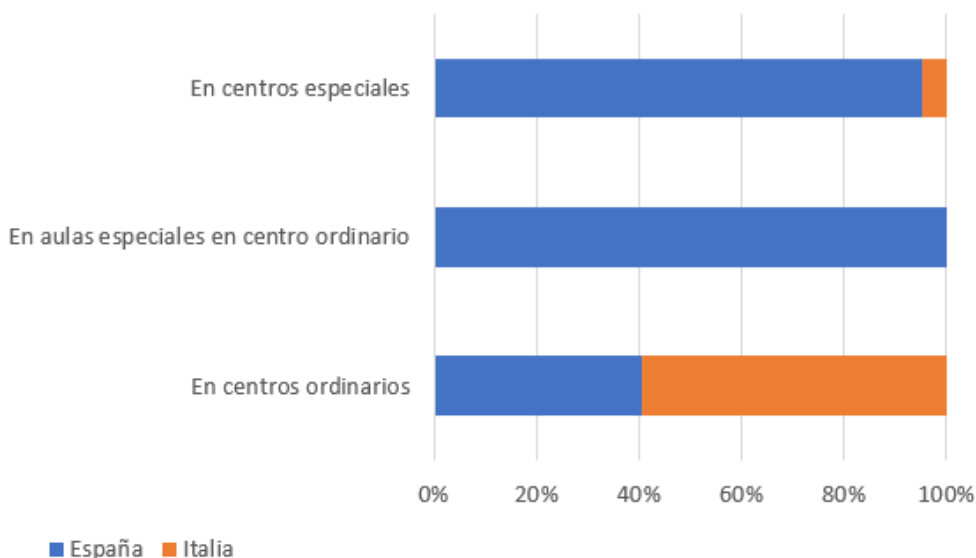
Tabla 3. N.º Estudiantes con NEE según su escolaridad, curso (2014-2015)

	En centros ordinarios	En aulas especiales en centro ordinario	En centros especiales
España	104731	6605	25369
Italia	152637	0	1211

Fuente: Elaboración propia a partir de EASIE

En la Tabla 3 puede contemplarse que Italia representa mayor número de estudiantes con NEE en la escuela ordinaria, siendo muy reducido el número de alumnos en centros especiales. Igualmente, España representa mayor número de estudiantes NEE en la escuela ordinaria, seguidamente una cantidad elevada de estudiantes NEE van a centros especiales, y un número menor, pero también representativo acuden a aulas especiales dentro del propio centro ordinario. En la Figura 3 se muestran de manera visual y en términos porcentuales los datos recogidos en la tabla 3.

Figura 3. Porcentajes de estudiantes con NEE según el tipo de escolaridad



Fuente: Elaboración propia a partir de EASIE (2015)

Se puede observar que la apuesta italiana, a priori, puede identificarse como la más inclusiva, pues el 99,2% de estudiantes con NEE están escolarizados en centros y aulas ordinarias, con apenas un 0,8% en centros especiales, una proporción muy reducida y testimonial. Esto resalta más en la comparación, pues la presencia de estudiantes con NEE en centros y aulas ordinarias es del 81,4% en España.

Por tanto, si nos preguntamos cuál es el país del estudio con menor proporción de estudiantes con NEE en centros ordinarios, éste sería España a gran distancia del modelo de escolaridad inclusivo italiano.

La dimensión relativa al alumnado con NEE en escuela ordinaria, se centra, como su nombre indica, en aquellos estudiantes con algún tipo de necesidad educativa que han sido matriculados en escuela ordinaria, así bien, el parámetro

Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva
 ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643. Volumen 13, Número 1, junio 2020
 tipo de atención a estudiantes NEE en centros ordinarios pretende definir la actuación que se realiza con el alumnado con NEE una vez ha sido escolarizado en un centro ordinario. En la tabla 4 se clasifican según su tipo de atención.

Tabla 4. Tipo de atención alumnos NEE en centros ordinarios

	Ordinaria	Aula específica	Mixta
España			X
Italia	X		

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurydice y EASIE

En España, ante estudiantes con necesidades específicas de apoyo se contemplan medidas como adaptaciones curriculares no significativas, Formación Profesional Básica (FPB), Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR) o la flexibilización de la permanencia en el nivel o etapa educativa. Para el caso de alumnado con NEE o con trastornos graves, en centros ordinarios se contemplan: adaptaciones curriculares significativas, adaptaciones de acceso al currículum, aulas de Educación Especial en centros ordinarios, reducción del número de alumnos por aula, apoyo por parte de profesorado especializado y flexibilización de la permanencia en el nivel o etapa educativa (MECD, 2017).

En Italia la educación inclusiva en centros ordinarios es básica y elemental, con una legislación que garantiza que no existan escuelas o clases especiales en el sistema escolar (EASNIE, 2018a). Todos los alumnos acuden a la escuela ordinaria, salvo el caso de algunos institutos especiales para alumnos con ceguera o sordera y alguna escuela para menores con graves discapacidades, herencias del anterior sistema educativo (Eurydice, s.f.e). Las clases deben contar generalmente con uno o dos estudiantes con NEE, las cuales tendrán un máximo de 20 alumnos. Para facilitar su inclusión, se les permite completar la educación obligatoria hasta los 18 años (Eurydice, s.f.f) Según sus necesidades, contarán con asistentes proporcionados por las autoridades locales, adaptación de infraestructuras u otros servicios como transporte (EASNIE, 2018a).

Con respecto a la adaptación del currículo en centros ordinarios, la información localizada muestra que en España se contemplan (Eurydice, s.f.a) las adaptaciones curriculares significativas: se adapta el currículo ordinario a las necesidades del alumnado, modificando objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

En Italia cada escuela debe elaborar un Plan de Inclusión Específico (PAI) para cada alumno, en consonancia al marco del Plan educativo trienal del centro (PTOF). La adaptación se centra, en consecuencia, en la creación de un plan de educación individual.

Así, la realización de adaptaciones curriculares en centros ordinarios es uno de los recursos más utilizados para la atención de la diversidad, resultando

interesante su consideración para conocer la actuación de los países de estudio en este sentido, como se señala en la Tabla 5:

Tabla 5. Utilización de adaptaciones curriculares

	Adaptaciones	Plan individual
España	X	
Italia		X

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurydice

Finalmente, el indicador referente al alumnado con NEE matriculado en centros de educación especial engloba tres parámetros en nuestro estudio: El sistema educativo en centros especiales, el tipo de currículo y la certificación académica.

Con respecto al sistema educativo en centros especiales, se refiere a la estructura del sistema educativo para este tipo de centros. En la Tabla 6 se señala la apuesta de cada país.

Tabla 6. Tipo de sistema educativo en centros especiales

	Ordinario	Específico
España		X
Italia	X	

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurydice

En España, la Educación Especial tiene su propia organización y estructura, que viene regulada, al margen de LOE y LOMCE, por el Real Decreto 1635/2009, de 30 de octubre; la Orden de 22 de marzo de 1999, y las resoluciones de 20 de mayo de 1999 y 29 de junio de 1999 (MECD, s.f.a). Esta normativa organiza la Educación Especial en tres tramos (MECD, s.f.b):

- Educación Infantil Especial.
- Educación Básica Obligatoria Adaptada (EBO). Su currículo toma como referencia objetivos, competencias básicas y contenidos del currículo ordinario adaptándolas a las necesidades del alumnado.
- Programas de formación para la Transición a la Vida Adulta (TVA) de 16-20 años, no obligatoria. El alumnado debe haber cursado EBO o que, por sus necesidades educativas especiales, sea apropiada la continuidad de su proceso formativo en de estos programas.

En Italia la atención se realiza en centros ordinarios, por lo que la educación especial tiene una presencia testimonial. El 0.4% de los alumnos con discapacidad asisten a centros de rehabilitación financiados por los servicios locales de salud, generalmente antiguos centros de educación especial (EASNIE, 2018a). Todos los alumnos acuden a la escuela ordinaria, salvo el caso de algunos institutos especiales para alumnado con ceguera o sordera y alguna

escuela para menores con graves discapacidades. La actuación es la misma, pero con un mayor número de horas de enseñanza de apoyo, pudiendo ser mayor que el estándar previsto por la ley. En caso de discapacidad grave asociada a otras enfermedades, a petición de los padres y la aceptación del consejo de escuela, puede quedar exento de estudiar idiomas y seguir un plan de estudios diferenciado.

Figura 4. Comparativa sistema escolar en centros especiales y ordinarios

Países/Edad		6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
España	Especial	EBO											TVA					
	Ordinaria	Primaria						Secundaria										
Italia		Scuola primaria					Secondaria				Liceo							
<i>Leyenda:</i>		<i>edad</i>		Obligatorio		Prórrogas												
<i>escolarización:</i>																		

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurydice

Tal y como vemos en la Figura 4, España aplica una estructura educativa completamente distinta a la ordinaria. En lo que respecta a la etapa obligatoria desde los seis hasta los dieciséis años, España desarrolla la EBO, siendo prorrogable si es necesario para su consecución, en dos años, hasta los dieciocho. Al término de la etapa obligatoria, se desarrollan programas orientados a la cualificación e integración del alumnado: en concreto, un programa de cuatro años de duración, de transición a la vida adulta (TVA), que pueden desarrollarse como máximo hasta los veintiún años.

Italia, en cambio, apuesta por la inclusión de todo el alumnado en un mismo itinerario. Los estudiantes con NEE severas, salvo casos muy graves, serán escolarizados en centros ordinarios con las adaptaciones que sean necesarias. En cualquier caso, dado que el itinerario es el ordinario, se contempla que la escolarización obligatoria puede extenderse en caso necesario para alumnos con NEE hasta los dieciocho años.

Con respecto a la certificación académica para alumnos con NEE se muestra en la Tabla 7, en la cual podemos ver la actuación de cada país con relación a si se emite una certificación específica y por tanto diferenciada, o es la ordinaria:

Tabla 7. Titulación en el itinerario de centros especiales

	Ordinario	Adaptada/diferenciado
España		X
Italia	X	

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurydice

España contempla, al finalizar la enseñanza en este itinerario educativo, una acreditación específica de la etapa emitida por el centro en la que constan los

años cursados. Esta acreditación también contiene otro documento que orienta sobre el futuro académico y profesional, no es prescriptivo y tiene carácter confidencial (Eurydice, s.f.c).

Y en Italia, como hemos visto, no existe un itinerario de educación especial y la presencia de este tipo de centros es residual. Los estudiantes con NEE de mayor severidad son participes en el sistema ordinario. Estos alumnos tienen la oportunidad de certificar al igual que el resto de alumnado del país, que vendrá acompañado de informes sobre su escolaridad. Los estudiantes con un plan de estudios diferenciado y que no obtengan la calificación final reciben un documento a modo de resumen en el que figuran las competencias adquiridas y créditos pertinentes obtenidos (EASNIE, 2018b).

5. Conclusiones

Tras la puesta en marcha y la realización de la presente investigación, y a la luz de los resultados obtenidos, cabe ofrecer al lector algunas reflexiones finales acerca de la inclusión educativa y su realidad en los sistemas educativos estudiados.

En primer lugar podemos afirmar que existe dificultad para encontrar una reglamentación clara y específica para el desarrollo de un modelo educativo inclusivo a nivel europeo.

A pesar de que la Unión Europea, como ya indicábamos, no tiene competencia directa sobre los sistemas educativos de los países miembros y por tanto la normativa de la Unión en estas cuestiones es, fundamentalmente, no vinculante; la Unión Europea ha señalado en sus políticas la inclusión educativa como una de las metas más importantes a desarrollar por sus Estados miembros, tal y como se desprende de los diversos programas promovidos desde la Unión. No obstante, resulta evidente que, si bien la inclusión es una de sus metas educativas, el grado de consecución no es el deseado, tal y como se desprende de las declaraciones de la Comisión Europea y el Parlamento (Parlamento Europeo, 2018), que insisten en que es necesaria la mejora de la atención de alumnos con dificultades y del desarrollo de un modelo inclusivo. Por tanto, a la hora de reconocer el grado de implementación, podemos decir que estamos ante una situación en la que las políticas promueven el desarrollo de modelos inclusivos pero que al mismo tiempo se admite que el objetivo no se está logrando, ni está llegando a permeabilizar en los países miembros. Sería interesante, en este sentido, que la Unión profundizara en su capacidad de promover políticas y acciones que estén destinadas a conseguir la plena inclusión, así como la financiación de programas de investigación y desarrollo de modelos educativos inclusivos.

Por otro lado, tal y como indica el presente estudio, las acciones concretas para la atención de alumnado con NEE presenta diferencias entre los países de estudio.

Hemos constatado que los dos países estudiados apuestan y definen acciones educativas y de escolaridad para atender al alumnado con NEE, en los

casos de estudio, hemos podido observar cómo la legislación defiende y promueve una educación inclusiva para el alumnado con NEE. Sin embargo, desde una perspectiva inclusiva, la interpretación y concepto de la inclusión difiere significativamente entre ambos países, al menos en su puesta en práctica, ya que las acciones realizadas no se traducen de igual forma en los sistemas educativos: Italia es el país que presenta el modelo educativo más inclusivo, tanto en su legislación como en acciones concretas, siendo un ejemplo observable el número de centros de educación especial existente o la mayoría de los estudiantes escolarizados en centros ordinarios. En contraposición, España cuenta con un elevado número de centros de educación especial y la proporción de estudiantes escolarizados en dichos centros similar, lo que ya supone una gran diferencia en el concepto de educación inclusiva con respecto al caso italiano. Además, en España existe un itinerario diferenciado para alumnos severos con mayores dificultades, lo que puede facilitar la discusión sobre si la apuesta inclusiva es real o sólo queda plasmada en las normativas, y el debate sobre los distintos modelos inclusivos así como sus diferentes argumentaciones, fortalezas y debilidades.

Se encuentran discordancias entre la apuesta por un modelo educativo inclusivo y la existencia de currículos o itinerarios diferenciados y/o segregadores.

Es necesario trabajar en mejorar, profundizar y definir más claramente el concepto de inclusión educativa. A través de esta investigación se ha podido comprobar como desde normativas diferentes apuestan por un mismo concepto de inclusión, pero que, sin embargo, en su aplicación y concreción en medidas y acciones concretas tiene interpretaciones y realizaciones diferenciadas. Además, no podemos obviar que, a pesar de apoyar la inclusión, existen otros ámbitos fuera de las limitaciones del estudio, que permiten discutir sobre la inclusión de los sistemas educativos con otros casos de escolaridad segregada, por ejemplo, por género.

La educación inclusiva, tal y como señala López-Torrijo (2009, p.16), promueve y desarrolla una cultura de diversidad y colaboración entre los miembros de la comunidad educativa, promoviendo valores que aceptan y reconocen las diferencias como elementos de enriquecimiento tanto a nivel social como personal. Estos elementos coinciden con los objetivos de la Unión Europea, pero para su consecución se requiere una apuesta decidida y concreta que marque un rumbo claro a seguir por los diferentes países.

Consideramos que, sería conveniente repensar y orientar los modelos de organización del sistema escolar, de dirección de centros y formación del profesorado hacia modelos de educación inclusiva, prestando especial atención al diseño curricular con una gran importancia en promover modelos de convivencia, colaboración y participación entre todos los miembros de la comunidad educativa y de la sociedad. (López-Torrijo, 2009, p. 14). Para ello, un buen recurso sobre el que apoyarse puede ser el "*Index for Inclusion*" de Tony Booth y Mel Ainscow.

Para finalizar, queremos señalar que, aún siendo conscientes de la limitación de este estudio, creemos que en esta línea de trabajo existen vías para futuras investigaciones que permitan profundizar en el conocimiento de la

aplicación de un modelo educativo inclusivo. Señalamos a continuación algunas que, a nuestro juicio, pueden resultar de mayor relevancia:

i) Sería de gran interés conocer el proceso evolutivo de los países seleccionados, sus resultados, aciertos y carencias. Así como el estudio de los modelos de inclusión por el que apuestan otros países de la Unión Europea, y su evolución a lo largo del tiempo.

ii) De enorme interés sería también, conocer las semejanzas y las diferencias en la Formación (tanto inicial como continua) del Profesorado desde el punto de vista de la inclusión. No debemos olvidar que los profesionales de la educación son el corazón del sistema educativo, en tanto en cuanto su formación tenga una perspectiva inclusiva será posible ese cambio real hacia sistemas educativos inclusivos.

iii) De la misma forma, sería interesante profundizar en analizar si la apuesta por una educación inclusiva es verdadera y real, o por el contrario supone un concentración y reducción de recursos que merman la atención al alumnado, perturbando el verdadero sentido de la inclusión educativa, pues para ella, es necesario el esfuerzo y formación de los profesionales educativos, lo que lleva aparejada la una fuerte apuesta política, social y económica, que permita tener presentes los recursos tanto humanos como técnicos y materiales necesarios para su desarrollo.

6. Referencias bibliográficas

- Caballero, A., Manso, J., Matarranz 2, M. y Valle, J.M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, (9), 39-56.
- Cabezas, D. (2011). Hacia una sociedad inclusiva: la incorporación al trabajo de personas con discapacidad. *Revista participación educativa: todos iguales, todos diferentes*, (18), 101-106.
- Comisión Europea (s.f.a). *Marco estratégico: Educación y Formación 2020*. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_es. Fecha de acceso: 30 de mayo de 2018.
- Comisión Europea (2012). Comunicado de prensa. *Según un informe, los niños con necesidades especiales y los adultos con discapacidad siguen estando desfavorecidos en la educación*. Disponible en: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-761_es.htm. Fecha de acceso: 3 de junio de 2018.
- Comisión Europea (2017). *Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. School development and excellent teaching for a great start in life*. Bruselas: Legislación y publicaciones de la UE. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN-ES/TXT/?uri=CELEX:52017DC0248&from=EN>. Fecha de acceso: 5 de junio de 2018.
- Comisión Europea (2018). *La Unión Europea, ¿qué es y qué hace?* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Disponible en: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/715cfcc8-fa70-11e7-b8f5-01aa75ed71a1/language-es>. Fecha de acceso: 26 de septiembre de 2018.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2016a). *Compulsory Education in Europe – 2016/17*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of

- the European Union. Disponible en: <http://www.nmva.smm.lt/wp-content/uploads/2016/10/Compulsory-Education-in-Europe-2016-2017-Final-report-under-embargo-until-29-September.pdf>. Fecha de acceso: 26 de mayo de 2018.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2016b). *Estructuras de los sistemas educativos europeos 2016/17: Diagramas*. Eurydice Datos y cifras. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Disponible en: <http://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2017/09/Estructuras-de-los-sistemas-educativos-europeos-2016-2017.pdf>. Fecha de acceso: 26 de mayo de 2018.
- Diario Oficial nº C 211 de 08/08/1987. *Conclusiones del Consejo y los ministros de Educación reunidos en Consejo, de 14 de mayo de 1987, relativo a un programa de colaboración europea sobre la integración de los niños disminuidos en escuelas ordinarias*, pp. 1-4. Disponible en: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.1987.211.01.0001.01.SPA&toc=OJ:C:1987:211:TOC. Fecha de acceso: 6 de junio de 2018.
- Diario Oficial nº L 393 de 30/12/1989. *Decisión del Consejo de 18 de diciembre de 1989 relativa a la continuación del desarrollo del sistema Handynet en el marco del programa HELIOS*, pp. 35-36. Disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A31989D0658>. Fecha de acceso: 6 de junio de 2018.
- Diario Oficial de la Unión Europea (DOUE) n.º 119/2009, de 20 de mayo. *Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)*, pp. 2-10. Disponible en: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52009XG0528\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52009XG0528(01)). Fecha de acceso: 5 de junio de 2018.
- Diario Oficial nº L 056 de 09/03/1993. *93/136/CEE: Decisión del Consejo, de 25 de febrero de 1993, por la que se aprueba el tercer programa de acción comunitaria para las personas minusválidas (HELIOS II 1993-1996)*, pp. 30-36. Disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:31993D0136>. Fecha de acceso: 5 de junio de 2018.
- Diario Oficial nº C 162 de 03/07/1990. *Resolución del Consejo y los ministros de Educación reunidos en Consejo, de 31 de mayo de 1990, relativa a la integración de los niños y jóvenes minusválidos en los sistemas educativos ordinarios*, pp. 2-3. Disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A41990X0703%2801%29>. Fecha de acceso: 5 de junio de 2018.
- Department of Education and Skills (s.f.) Provision for pupils with Special Educational Needs. Disponible en: <https://www.education.ie/en/The-Education-System/Special-Education/>. Fecha de acceso: 14 de junio de 2018.
- EASNIE (2015a). *Spain Data*. EASNIE. Disponible en: <https://www.european-agency.org/data/spain/datatable-overview>. Fecha de acceso: 15 de mayo de 2018
- EASNIE (2015b). *Ireland data*. EASNIE. Disponible en: <https://www.european-agency.org/data/ireland/datatable-overview>. Fecha de acceso: 15 de mayo de 2018

- EASNIE (2015c). *Italy data*. EASNIE. Disponible en: <https://www.european-agency.org/data/italy/datatable-overview>. Fecha de acceso: 15 de mayo de 2018
- EASNIE (European Agency for Special Needs Education) (s.f.a). Historia de la agencia. Disponible en: <https://www.european-agency.org/about-us/who-we-are/history>. Fecha de acceso: 17 de mayo de 2018.
- EASNIE (2015). *Posición de la agencia sobre los sistemas de educación inclusiva*. Recuperado en: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/PositionPaper-ES.pdf>. Fecha de acceso: 17 de mayo de 2018.
- EASNIE (2018a). *Country information for Italy. Legislation and policy*. Disponible en: <https://www.european-agency.org/country-information/italy/legislation-and-policy>. Fecha de acceso: 17 de mayo de 2018.
- EASNIE (2018b). *Country information for Italy. Assessment within inclusive education systems*. Disponible en: <https://www.european-agency.org/country-information/italy/assessment-within-inclusive-education-systems>. Fecha de acceso: 17 de mayo de 2018.
- Educabase (20 de junio de 2017b). *Número de centros que imparten Educación Especial por titularidad/financiación del centro, comunidad autónoma/provincia y tipo de centro*. [Fichero de datos]. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Recuperado de: <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/Educacion/Centros/Centrosyunid/RD2015-2016/RegGen//I0/&file=RDRG03.px&type=pcaxis>. Fecha de acceso: 25 de mayo de 2018.
- Educabase (20 de junio de 2017c). *Clasificación de los centros por enseñanza que imparten por tipo de centro y titularidad del centro*. [Fichero de datos]. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Recuperado de: <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/Educacion/Centros/Centrosyunid/RD2015-2016/Res//I0/&file=RDRS01.px&type=pcaxis>. Fecha de acceso: 25 de mayo de 2018.
- Escudero, J.M., Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (5), 85-105.
- España. *Real Decreto 1635/2009, de 30 de octubre, por el que se regulan la admisión de los alumnos en centros públicos y privados concertados, los requisitos que han de cumplir los centros que impartan el primer ciclo de la educación infantil y la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación*. BOE, núm.: 265, disposición nº 17431, pp.: 91697-91702.
- España. *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 en Centros de Educación Especial*. BOE, núm. 86, p: 13515)
- España. *Resolución Orden de 20 de mayo de 1999, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, por la que se propone un modelo de programas de formación para la transición a la vida adulta, con el fin de orientar la respuesta educativa dirigida al alumnado con necesidades educativas especiales, escolarizado en centros de Educación Especial en la etapa postobligatoria*. BOE, núm. 132, pp. 21080-21095.
- España. *Resolución Orden de 29 de junio de 1999, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, por la que se establecen los modelos*

de certificados para el alumnado que finaliza su escolarización en los programas de formación para la transición a la vida adulta. BOE, núm. 162, pp.25902-25904.

- Eurydice (s.f.a). Organización y Administración general del Sistema Educativo. Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-and-governance-79_es. Fecha de acceso: 9 de mayo de 2018.
- Eurydice (s.f.b.). *Spain: Educational Support and Guidance*. Disponible en: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/educational-support-and-guidance-70_en. Fecha de acceso: 9 de mayo de 2018.
- Eurydice (s.f.c). *Spain: Special Education Needs Provision within Mainstream Education*. Disponible en: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/special-education-needs-provision-within-mainstream-education-70_en. Fecha de acceso: 9 de mayo de 2018.
- Eurydice (s.f.d). *Ireland: Educational Support and Guidance*. Disponible en: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/educational-support-and-guidance-31_es. Fecha de acceso: 10 de mayo de 2018.
- Eurydice (s.f.e). *Ireland: Separate Special Education Needs Provision in Early Childhood and School Education Educational Support and Guidance*. Disponible en: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/separate-special-education-needs-provision-early-childhood-and-school-education-31_es. Fecha de acceso: 10 de mayo de 2018. Consultado el 7 de enero de 2018.
- Eurydice (s.f.f). *Ireland: Special Education Needs Provision within Mainstream Education*. Disponible en: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/special-education-needs-provision-within-mainstream-education-31_es. Fecha de acceso: 11 de mayo de 2018.
- Eurydice (2016). *Statistics on Organisation and Governance. Number of Schools Aided by the Department of Education and Skillss 2015-2016*. Disponible en: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/statistics-organisation-and-governance-37_es. Fecha de acceso: 25 de mayo de 2018.
- Expansión (2018a). *Datos Macro*. Datos generales de Italia. Disponible en: <https://www.datosmacro.com/paises/espana>. Fecha de acceso: 30 de mayo de 2018.
- Expansión (2018b). *Datos Macro*. Datos generales de Italia. Disponible en: <https://www.datosmacro.com/paises/irlanda>. Fecha de acceso: 30 de mayo de 2018.
- Expansión (2018c). *Datos Macro*. Datos generales de Italia. Disponible en: <https://datosmacro.expansion.com/paises/italia>. Fecha de acceso: 30 de mayo de 2018.
- García, I., Romero, S., Aguilar, C.L., Lomeli, K., Rodríguez, D.C. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva, 13, (1), 1-29.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013). *Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe español 2013*. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/objetivos20202013.pdf?documentId=0901e72b8181d4fa>. Fecha de acceso: 27 de mayo de 2018.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, Educación, LOE (2006). Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.

- López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *Relieve*, v. 15, n. 1, 1-20. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.htm. Fecha de acceso: 17 de mayo de 2018.
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21 (4), 485-496.
- Matarranz. (2017). Análisis supranacional de la política educativa de la unión europea 2000-2015. Hacia un espacio europeo de educación (Tesis Doctoral). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, MECD (s.f.a). *Guía de recursos para alumnado con discapacidad*. Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, 5-13. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva/necesidad-apoyo-educativo/alumnado-necesidades-especiales/guia-discapacidad-cermi-pdf.pdf>. Fecha de acceso: 6 de mayo de 2018.
- MECD (s.f.b). *Atención educativa al alumnado que presenta necesidades educativas especiales*. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva/necesidad-apoyo-educativo/alumnado-necesidades-especiales/atencioneducativa-pdf.pdf>. Fecha de acceso: 6 de mayo de 2018.
- MECD (2013). *Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020 Informe español 2013*. Madrid: Ministerio de Educación.
- MECD (2017). *El Sistema Educativo Español*. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/2016-2017/SisEdu1617.pdf>. Fecha de acceso: 6 de mayo de 2018.
- Ministero dell Istruzione, dell Università e della Ricerca, MIUR. Portale Unico dei Dati della Scuola (31 agosto 2016) *Numero di scuole primaria, secondaria grado I y grado II 2015-2016*. [Base de datos]. Disponible en: <http://dati.istruzione.it/espscu/index.html?area=anagScu>. Fecha de acceso: 18 de junio de 2018.
- ONU (2015). Resolución 70/01 de la Asamblea General “*Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*” (A/70/L.1) ONU(25 de septiembre de 2015), Disponible en: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1>. Fecha de acceso: 18 de mayo de 2018.
- ONU (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Disponible en: <http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf>. Fecha de acceso: 20 de mayo de 2018.
- Parlamento Europeo (2018). *Informe sobre la modernización de la educación en la Unión. Comisión de Cultura y Educación*. Recuperado de: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-%2f%2fEP%2f%2fNONSGML%2bREPORT%2bA8-2018-0173%2b0%2bDOC%2bPDF%2bV0%2f%2fES> Fecha de acceso: 16 de junio de 2018.

- Parra, C. (2010). Educación inclusiva, un modelo de educación para todos. Revista ISEES: inclusión social y equidad en la educación superior, (8), 73-84.
- Unesco (1994). La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Madrid: UNESCO/MEC.
- Unesco (2013). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002207/220782s.pdf>. Fecha de acceso: 4 de mayo de 2018.
- Unesco (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030*. Unesdoc.unesco.org. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf> Fecha de acceso: 4 de mayo de 2018.
- Unión Europea (2010). Tratados consolidados. Carta de los Derechos Fundamentales. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Unión Europea. Disponible en: https://europa.eu/european-union/sites/europa.eu/files/eu_citizenship/consolidated-treaties_es.pdf#page=121 Fecha de acceso: 3 de junio de 2018.
- Valle, J. M. (2006). La Unión Europea y su política educativa (Vol. 1-2). Madrid: Ministerio de Educación.

Sobre los autores:

AITOR ARIZMENDI

Graduado en Magisterio de Educación Primaria con mención en Necesidades Educativas Especiales. Universidad de Alcalá. Máster en Calidad y Mejora de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid.

MARÍA MATARRANZ:

Licenciada en Pedagogía y Doctora Cum Laude en Educación. Profesora en la Facultad de Educación de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA). Es miembro del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES).