

DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN: UN CAMINO AÚN POR RECORRER. EL CASO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

(From Integration to Inclusion: A road still to be traveled. The case of the Autonomous Community of Andalusia)

Rodríguez González, Antonio Miguel.

(Consejería de Educación de la Junta de Andalucía)

Rodríguez González, Andrés.

(Consejería de Educación de la Junta de Andalucía)

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 03/07/2020

Fecha aceptación: 30/11/2020

Resumen

En este artículo se presenta una reflexión, fruto de la experiencia profesional de los autores, sobre la situación actual de la inclusión en España y, más concretamente, en la Comunidad Autónoma de Andalucía, analizando su evolución en las últimas décadas y comparándola con la situación alcanzada en otros países de Europa.

Palabras clave: *Integración, Inclusión, diversidad, necesidades especiales*

Abstract

This article presents a reflection, the result of the authors' professional experience, on the current situation of inclusion in Spain and, more specifically, in the Autonomous Community of Andalusia, analyzing its evolution in recent decades and comparing it with the situation reached in other countries in Europe.

Key words: *Integration, inclusion, diversity, special needs.*

Como citar este artículo:

Rodríguez González, A. M., y Rodríguez González, A. (2020). De la Integración a la Inclusión: Un camino aún por recorrer. El caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 183-195.



1. Introducción

En el momento de escribir estas líneas, restan pocos meses para que se cumplan veinte años de la promulgación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, conocida popularmente como la LOGSE.

Esta ley educativa, con sus luces y sus sombras, tiene el mérito incuestionable de haber sido la ley que implantó, de forma generalizada, la integración del alumnado con necesidades educativas especiales, y muy especialmente la de aquel con discapacidad intelectual, en los centros docentes ordinarios de enseñanzas previas a las universitarias de nuestro país.

Transcurridas estas dos décadas, es tiempo de echar la vista atrás y analizar qué se ha conseguido y qué metas quedan por alcanzar.

Sería injusto decir que no se han alcanzado hitos muy importantes a lo largo del camino recorrido durante estos años, tal y como recogieron en su obra Pilar Arnaiz y Remedios de Haro (1997), tras los primeros 10 años de la experimentación de la integración en España, o más recientemente Gerardo Echeita y Miguel Ángel Verdugo (2005), tras los 10 años de la Declaración de Salamanca, pero también resulta poco realista hablar de la inclusión, como si esta fuera una realidad en ciernes. Como se explicará a lo largo de este capítulo, aún son muchos los aspectos a mejorar y las reformas legales y organizativas a realizar en nuestro sistema educativo para alcanzar la plena inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo de cualquier índole, dentro de los centros ordinarios.

El hecho de la coautoría de este capítulo se realiza con el fin de que el lector obtenga una visión de conjunto de la realidad actual existente en las tres primeras etapas que conforman nuestro sistema educativo, a saber: la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. Los autores de estas líneas somos Maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica en Aulas de Apoyo a la Integración, y hemos desarrollado nuestra labor desde hace más de una década tanto en Colegios de Educación Infantil y Primaria como en Institutos de Educación Secundaria Obligatoria de distintas provincias de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

2. Fundamentación del problema: ¿Es lo mismo integrar que incluir?

Para poder comprender la situación actual del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que se escolariza en los centros docentes ordinarios de nuestro país hemos de comenzar por analizar la diferencia existente entre estos dos términos.

El Informe Warnock (1978) sobre la situación de la Educación Especial en Gran Bretaña, como precursor ideológico de la LOGSE y la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), que se produciría pocos años después de la aprobación de esta ley educativa, reflejan un cambio de perspectiva en el enfoque educativo de la educación especial que se había producido hasta aquel momento. El Informe Warnock habla por primera vez de necesidades educativas especiales,

las cuales forman un continuo que abarca desde las ayudas puntuales a la adaptación permanente. Por su parte, la Declaración de Salamanca habla de integración, basándose esta en desarrollar pedagogías centradas en el alumnado, con currículos abiertos, que permitan su adaptación a las necesidades de cada individuo.

El término educación inclusiva aparece por primera vez en la Conferencia Internacional de Educación de Dakar celebrada en el año 2000 (UNESCO, 2000) como evolución del concepto de Educación para Todos promovido por la Conferencia Mundial de Educación para Todos realizada en Jomtien, en el año 1990, y entendiendo esta como el respeto por la diversidad del alumnado (Echeita, 2006, pág. 91).

El concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto. La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. En la escuela inclusiva todo el alumnado se beneficia de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no solo aquellos que presentan necesidades educativas especiales.

A modo de resumen, la diferencia principal que subyace a estas dos concepciones radica en que mientras que integrar es ofrecer al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo todas aquellas ayudas y adaptaciones que necesite para poder alcanzar las metas establecidas en el currículum ordinario, incluir es dotar al currículum de una flexibilidad tal que este pueda dar respuesta a cualquier alumnado, sean cuales sean sus necesidades educativas, sin que fuesen necesarias adaptaciones significativas del mismo

3. El sistema educativo español: Ni tan integrador ni tan inclusivo.

En el año 2017, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas realizó una investigación sobre la atención recibida por el alumnado con discapacidad en España (CRDP, 2017), a instancias de la denuncia presentada ante ese organismo por el CERMI (Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad), el cual acusaba al sistema educativo español de segregar y excluir principalmente al alumnado con discapacidad intelectual en el sistema educativo. Para ello, representantes del Comité realizaron visitas a varios centros de comunidades autónomas como Madrid, Castilla León, Cataluña y Andalucía.

Las conclusiones alcanzadas tras dicha investigación se hicieron públicas en 2018. Para este organismo, el Estado español vulneraba el artículo 24 de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad sobre el derecho a la educación, al mantener estructuras y dispositivos discriminatorios y segregadores, incompatibles con el tratado internacional, firmado y ratificado por España en 2008.

Entre las conclusiones del informe se indicaba que las administraciones educativas siguen considerando que el interés superior del alumno con

discapacidad es acceder a una educación especializada en centros especiales, sin tomarse en cuenta al niño como sujeto de derecho y agrega que la persistencia de dos sistemas educativos se convierte en dos caminos paralelos de vida escolar, trabajo y más tarde residencia.

El Comité observó que, aunque aparentemente se garantiza el derecho a la educación inclusiva en centros ordinarios, en la mayoría de los casos este alumnado no acaba su escolaridad obligatoria con su respectiva titulación de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Tampoco encontró evidencias de la existencia de planes de educación personalizada para cada estudiante con objetivos de aprendizaje y de desarrollo individualizados, por lo que no se aprecia la perspectiva inclusiva en los planes educativos.

Respecto a las familias del alumnado con discapacidad, el informe indicaba que los padres que han decidido luchar por el acceso de un alumno con discapacidad a una educación inclusiva rápidamente llegan a altos niveles de presión, agotamiento e incluso desesperación, y el apoyo que pueden recibir de otros grupos de padres u organizaciones es muy limitado o insuficiente.

Asimismo, el Comité destaca que existen pocas oportunidades para que los estudiantes con discapacidad ejerzan su derecho a la participación e inclusión social, al no obtener el mismo título que sus pares, sino un certificado para poder trabajar y acceder a una formación vocacional segregada para personas con discapacidad.

Este informe concluía que según el Comité, un sistema inclusivo basado en el derecho a la no discriminación e igualdad de oportunidades, requiere la abolición del sistema separado de educación para estudiantes con discapacidad (centros específicos y aulas específicas), siendo necesaria una transferencia de los recursos de los centros educativos especiales hacia el sistema educativo general, permitiendo el acceso al alumnado con discapacidad en condiciones de igualdad con el resto de los estudiantes

4. Panorama Actual de la Atención a la diversidad en España.

¿Tiene razón el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas al realizar una crítica tan fuerte de la atención que se ofrece al alumnado con discapacidad en el sistema educativo español? Creemos que sólo en parte.

Es innegable que en estos años se han producido grandes avances en la atención ofrecida a este alumnado pues, hasta la promulgación de la LOGSE en 1990, una parte muy significativa del alumnado con discapacidad simplemente no se escolarizaba. Sólo aquel alumnado cuya familia residía cerca de algún centro específico tenía la posibilidad real de recibir algún tipo de atención especializada.

En la actualidad, la plena escolarización en nuestro país del alumnado con cualquier tipo de discapacidad, sin importar su grado de intensidad, es una realidad incuestionable en nuestro país.

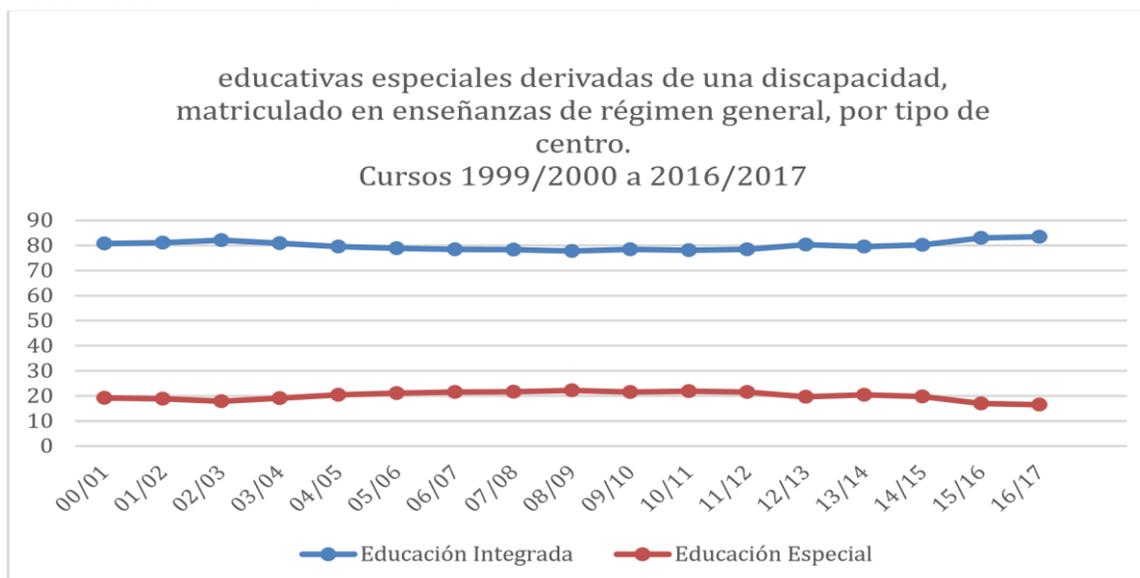
Lo que sí es achacable a nuestro sistema de entender y atender la diversidad,

es el resultado tan dispar que se está logrando en las distintas etapas educativas, siendo menor conforme avanzamos desde la Educación Infantil hasta la Educación Secundaria Obligatoria, todo ello debido en gran parte a la concepción actual del currículum, establecido en términos de capacidades a desarrollar por parte del alumnado y cuyo grado de adquisición determina en última instancia la posibilidad de que cada persona obtenga o no el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

A pesar de que nuestra legislación educativa se encuentra cuajada de preceptos relativos a la atención a la diversidad, y resulta algo cotidiano en cualquier centro educativo que un determinado porcentaje de su alumnado curse sus enseñanzas bajo una adaptación curricular significativa, en última instancia, todo aquel alumnado que llega a 4º de ESO con una adaptación curricular significativa está condenado a no titular, pues no habrá alcanzado en el mismo grado que el resto del alumnado las capacidades que establece el currículum para esta etapa educativa, lo que le cierra de facto esta posibilidad.

También es notoria la existencia de un estancamiento desde hace décadas en los porcentajes de alumnado con discapacidad que se encuentra integrado en el sistema educativo ordinario. Según el Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo en España (ODISMET) de la Fundación ONCE, basándose en datos del Ministerio de Educación, si diez años después de la promulgación de la LOGSE, en el curso 1999/2000, habíamos conseguido que, en España, en el conjunto de las enseñanzas de régimen general, el 80,1% del alumnado con necesidades educativas especiales se encontrase integrado en centros ordinarios, quedando un 19,9% de este alumnado escolarizado aún en centros específicos, en el curso 2016/2017, último del que se dispone de datos completos, estos porcentajes se sitúan en un 83,5% de alumnado integrado, permaneciendo aún un 16,5% del alumnado con discapacidad escolarizado en aulas específicas en centros ordinarios y centros específicos.

Mostramos, a continuación, la evolución de estos porcentajes desde el curso 1999/2000 al curso 2016/2017.



Evolución de la distribución del alumnado con necesidades

Fuente: Mº de Educación, Cultura y Deporte. Estadística de las Enseñanzas no universitarias.

Para aquel lector que pueda considerar que estos porcentajes pueden no haber evolucionado porque sean difícilmente mejorables por cualquier sistema educativo, el ODISMET también recoge una comparativa internacional sobre la distribución del alumnado con necesidades educativas especiales en enseñanzas primaria y secundaria obligatoria por tipo de centro, entre los países europeos, basado en datos obtenidos entre los cursos 2009/2010 y 2011/2012, según el país. Pues bien, en dicho ranking España ocupaba el puesto 9 de los 27 países de la Unión Europea.

Distribución del alumnado con necesidades educativas especiales en enseñanzas primaria y secundaria obligatoria, por tipo de centro y países.

	Curso	Centros especiales	Clases especiales en centros ordinarios	Centros ordinarios
Italia	2010/2011	0,97	0,00	99,03
Malta	2011/2012	2,10	0,43	97,47
Islandia	2010/2011	1,32	4,60	94,10
Portugal	2009/2010	4,58	2,44	92,98
Noruega	2010/2011	3,60	6,13	90,26
Lituania	2011/2012	8,29	1,76	89,95
Escocia	2011/2012	7,15	3,37	89,48
Chipre	2010/2011	4,97	11,18	83,85
España	2009/2010	13,94	2,61	83,46
Irlanda	2010/2011	13,83	5,89	80,28
Eslovenia	2011/2012	24,35	3,64	72,01
Irlanda del Norte	2011/2012	27,89	12,77	59,34
Austria	2010/2011	39,70	2,34	57,94
Hungría	2009/2010	43,01	0,00	56,99
Finlandia	2010/2011	13,72	31,83	54,46
República Checa	2011/2012	36,83	8,93	54,23
Inglaterra	2010/2011	43,91	6,85	49,24
Luxemburgo	2009/2010	55,53	0,00	44,47
Polonia	2010/2011	56,63	1,61	41,76
Países Bajos	2011/2012	61,94	0,00	38,06
Estonia	2011/2012	51,61	16,89	31,50
Letonia	2011/2012	63,46	11,02	25,52
Francia	2010/2011	15,74	58,97	25,29
Alemania	2010/2011	78,73	0,00	21,27

Bélgica-Flandes	2010/2011	83,32	0,00	16,68
Dinamarca	2010/2011	37,00	59,07	3,93
Bélgica Valonia	2010/2011	98,56	0,00	1,44

Fuente: ODISMET a partir de Special Needs Education country data 2012.
European Agency for Development in Special Needs Education

Como podemos observar en la tabla anterior, países de nuestro entorno y similares a nosotros en población, poseían ya entre los años 2009 y 2011 unos porcentajes de integración de su alumnado con necesidades educativas especiales muy superiores a los alcanzados por España aún, a día de hoy, como son los casos de Portugal, con un 92,98% de su alumnado con necesidades especiales integrado e Italia, con un 99,03% de tasa de integración de dicho alumnado.

5. ¿Dónde está el problema?

Llegados a este punto, donde queda probada la existencia de un estancamiento en nuestro modelo de atención a la diversidad, resulta necesario analizar cuáles son los posibles factores que provocan estos resultados.

En este apartado, a pesar de poder resultar poco academicista, deseamos plasmar el punto de vista de los profesionales que trabajamos directamente día a día con este alumnado, es decir, de las Maestras y Maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica.

Este punto de vista se encuentra basado en la experiencia profesional acumulada a través de años de ejercicio profesional en muchos y diversos centros docentes de localidades muy dispares entre sí de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Desde este punto de vista, y muy especialmente desde la experiencia profesional acumulada por estos dos autores, las principales dificultades existentes en nuestro sistema educativo para atender a la diversidad son las siguientes:

La formación inicial de los profesionales de la educación:

A pesar de que esta es una queja repetida hasta la saciedad, desde hace décadas, las distintas reformas llevadas a cabo en los planes de estudio de los títulos de Magisterio o del actual Máster en Profesorado de Secundaria están muy lejos de haber paliado esta problemática.

Respecto a los títulos de Magisterio, la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, en el apartado 3 de su anexo, al enumerar las competencias que estos titulados deben adquirir, en cuanto a la atención a la diversidad, se limita a hacer dos referencias genéricas sobre “Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana” y “Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los

estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes”.

Por ello, no ha de resultar chocante que muchas universidades limiten la formación general sobre atención a la diversidad de sus titulados en Educación Primaria generalistas, a una asignatura 6 créditos dentro su carga lectiva de formación básica, a pesar de hablar de titulaciones de 240 créditos. Véanse los ejemplos de las universidades de Almería, Autónoma de Madrid, Extremadura, La Coruña, Navarra, Valencia y Valladolid, entre otras.

En otras, ni siquiera existe esa formación mínima dentro de su formación básica. Véanse a modo de ejemplo el caso de la Universidad Complutense de Madrid, donde la asignatura “Aspectos didácticos de la educación inclusiva” es de carácter optativo.

En cuanto al profesorado de Secundaria Obligatoria, la cosa no mejora mucho más a través de su Máster habilitante, regulado por la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. En el apartado 3 de su anexo, al establecer las competencias que los estudiantes de cualquier especialidad deben adquirir, se recoge como mención a la atención a la diversidad, la referente a “Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.”

Ello hace que, en el módulo de formación genérica común a todas las especialidades docentes, ofrecido por muchas universidades, ni siquiera exista una asignatura específica destinada a la atención a la diversidad, sino que estos contenidos son tratados dentro del temario de la asignatura de Procesos y contextos educativos de la formación obligatoria. Pueden consultarse nuevamente a modo de ejemplo los planes de estudio de esta titulación de las universidades antes citadas. Por tanto, partimos de la base de una formación inicial limitada a una asignatura para los Maestros generalistas de Primaria y alguna unidad didáctica para el Profesorado de Secundaria.

El Uso y Abuso de Las Maestras y Maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica:

Todo centro docente de nuestro país que escolariza a alumnado con necesidades específicas de atención educativa ha de contar con un recurso básico para su atención, que es el PT, acrónimo por el que se conoce en los centros al especialista en Pedagogía Terapéutica.

A pesar del intento llevado a cabo por la administración educativa de clarificar las funciones de estos profesionales, existe aún la tendencia en un número significativo de centros docentes, de considerar a este profesional como una especie de factótum, que debe encargarse de cualquier tipo de alumnado y casuística que altere el normal desarrollo de una clase tipo.

Por tanto, no resulta infrecuente encontrar centros que utilizan a su PT no como a un profesional encargado de desarrollar programas específicos destinados a mejorar las capacidades básicas (lectura, escritura, cálculo, atención, percepción, memoria, razonamiento, entre otras) del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, sino como un profesor de apoyo a áreas curriculares (eufemismo empleado para no llamarlo directamente profesor de clases particulares) cuyo trabajo ha de consistir en reforzar los contenidos trabajados en el grupo clase, cuando no directamente impartir él dichos contenidos a ese alumnado.

Como muestra de este hecho, el lector puede consultar un pequeño trabajo de encuesta llevado a cabo por uno de los autores de este artículo (Rodríguez González, 2018), en el que se encuestó sobre sus funciones a un grupo compuesto por 66 docentes andaluces de PT repartidos a lo largo de las 8 provincias de la geografía andaluza y pertenecientes tanto a Colegios de Infantil y Primaria, como a Institutos de Educación Secundaria.

En dicho trabajo, se encontraron algunos datos significativos que reflejan el mal uso que una parte significativa de los centros docentes encuestados hacían de este profesional.

El 75,8% de los encuestados afirmaba trabajar con el alumnado que acude al Aula de Apoyo como Docente de Apoyo a Áreas Curriculares, es decir, reforzar contenidos que están dando en su grupo ordinario.

El 53% atendía en el Aula de Apoyo a alumnado sin Informe de Evaluación Psicopedagógica.

El 50% manifestaba atender a alumnos con NEAE en el Aula de Apoyo en todo el horario de alguna de sus materias.

El 25% de los centros usaban parte del horario lectivo de sus docentes de PT en que impartieran alguna materia a grupos ordinarios en el centro y el 19,7% de los casos, debían ser docentes responsables de algún desdoble o grupo de refuerzo del centro.

Como podemos comprobar tras la lectura de estos datos, es un hecho constatable que estas malas prácticas referentes a las funciones asignadas a los especialistas en Pedagogía Terapéutica por parte de los centros docentes andaluces se encuentran bastante generalizadas.

Obstáculos en la Atención a la Diversidad:

En la actualidad, nos encontramos con una serie de obstáculos en los centros docentes que impiden la mejora de la atención a la diversidad que se ofrece al alumnado atendido en los mismos:

La existencia de un sistema educativo donde el centro docente no se adapta a las necesidades del alumnado que escolariza, sino que es el alumnado el que debe adaptarse a la organización y formas de hacer del centro al que acude. Así, en la actualidad, un importante número de centros concertados y algunos centros públicos se organizan llevados por otros intereses más cercanos a la búsqueda de una supuesta excelencia que los diferencie de los demás y atraiga más alumnado a sus aulas, lo cual queda muy lejos del espíritu de servicio público que debería

guiar su quehacer diario.

Ello, conduce a una deficiente planificación de la atención a la diversidad, donde no se ha tenido en cuenta en el Plan de Centro ni en las Programaciones Didácticas las características y peculiaridades del alumnado a atender, ni los casos de aquel alumnado que pueda presentar dificultades para seguir el currículum ordinario, por lo tanto, no cuentan con los recursos necesarios para dar una adecuada respuesta educativa.

Esto se plasma en una rigidez organizativa, es decir, una estructura cerrada no abierta a ningún tipo de cambio o modificación. Cuando un docente se encuentra con un alumno incapaz de seguir la programación prevista, se siente desbordado, al no haber previsto recursos para su atención, por lo que pide al centro que este alumnado sea derivado lo más pronto posible al PT, con la esperanza de que este lo saque de sus clases el mayor número de horas posible.

El profesorado defiende esta forma de actuar aduciendo, con cierta razón por su parte que, aunque nos encontramos en una enseñanza supuestamente centrada en el proceso, es decir, en el desarrollo de capacidades, la evaluación de esa enseñanza sigue siendo excesivamente rígida, pues no se encuentra centrada en ese proceso de adquisición de las capacidades que se pretenden desarrollar, sino solamente en los resultados, medidos en forma de grado de desarrollo de dichas capacidades.

No existe una auténtica formación continua que permita al profesorado dar una respuesta educativa a todo el alumnado que atiende, pues esta no resulta obligatoria para el profesorado (más allá de las 60 horas necesarias para cobrar los sexenios). Los Centros de Profesorado, responsables de facilitar a los docentes esta formación continua, son vistos en la actualidad como un recurso cuya oferta formativa es insuficiente y con una utilidad es muy cuestionable.

Existe un excesivo número de alumnado por aula. Este factor es decisivo a la hora de dar una respuesta adecuada a la diversidad. No puede pretenderse que un docente pueda ofertar una auténtica atención individualizada a su alumnado con ratios superiores a los 25 alumnos y alumnas por aula.

No son pocos los centros docentes a los que la administración educativa competente niega la asistencia de monitores, docentes de Audición y Lenguaje, un segundo PT o profesorado de enseñanza del español a alumnado extranjero o de compensación educativa, aduciendo que no poseen matriculado el suficiente número de alumnado demandante de dicho recurso como para movilizarlo hasta ese centro.

Los profesionales antes citados no cuentan en la mayoría de los casos con una mínima dotación presupuestaria por parte de los centros en los que trabajan que les permita la compra de los recursos didácticos que necesitarían para desarrollar en condiciones óptimas su trabajo, por lo que deben esperar durante años a ir adquiriendo poco a poco este material, cuando no terminan sufragando parte del mismo de su propio bolsillo.

Por último, no debemos olvidar el relevante papel que juegan las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos e hijas, y cuánto más en el caso

del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Por desgracia, no son pocas las ocasiones donde no existe una colaboración real ni una comunicación suficientemente fluida entre la familia del alumnado y su centro docente, no ofreciéndosele a esta los cauces necesarios para poder participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas o, en algunas ocasiones, no mostrando ésta interés alguno en participar de forma activa en dicho proceso educativo.

6. Propuestas para Alcanzar la Inclusión Educativa

Para conseguir que la inclusión educativa pueda ser algún día una realidad, se necesitaría alcanzar una serie de hitos que el lector habrá podido deducir en gran medida a través de la lectura de estas páginas y que, a modo de resumen, son:

- La aceptación como alumnado útil y valioso, por parte de todo el profesorado, del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, algo prácticamente conseguido en las etapas de Infantil y Primaria, pero aún pendiente de conseguir en la Educación Secundaria Obligatoria y en las enseñanzas postobligatorias.
- La dotación de recursos suficientes, tanto humanos como materiales, para la atención educativa de todo el alumnado, presente o no necesidades específicas de apoyo educativo.
- La mejora de la formación inicial de los docentes en lo relativo a la atención a la diversidad de su alumnado.
- La existencia de una auténtica formación continua, de realización obligatoria, que garantice la actualización y el reciclaje profesional de los docentes en ejercicio.
- El cambio real en la concepción de la evaluación, no como una simple medida del grado de consecución de una serie de capacidades en forma de rúbricas o indicadores, sino mediante una valoración real del proceso desarrollado por cada alumna y alumno desde su punto de partida individual.
- El establecimiento de cauces reales de colaboración con las familias, que permitan trabajar juntos a familias y docentes en la consecución del desarrollo máximo de las capacidades de sus hijas e hijos.

En resumidas cuentas, para dar respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo no es suficiente, como ha quedado demostrado, con su mera inmersión en los centros y aulas ordinarias y la dotación de una serie de recursos generales para su atención. Resulta necesario un auténtico cambio en la concepción de la educación de este alumnado, que vaya más allá de las buenas intenciones y principios generales establecidos por las distintas leyes educativas que han estado vigentes en nuestro país a lo largo de los años, y que cale realmente en la manera de entender la enseñanza tanto de los docentes, como de los equipos directivos de los centros y de la propia administración educativa y ello, aún dista mucho de conseguirse.

7. Referencias

- Arnaiz Sánchez, P. y De Haro Rodríguez, R. (Ed.). 10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro (pp. 313-353). *Actas de la XXII Reunión científica anual de la Asociación Española para la Educación Especial (AEDES)*. Murcia, del 9 al 12 de noviembre de 1995 Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- CRDP (2017). *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo*. https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CRPD/Shared%20Documents/ESP/CRPD_C_20_3_8687_S.docx
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. y Verdugo, M.A. (2005). "Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio". *Siglo Cero*, 36 (1), 213:5-12. 36.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE). (BOE núm. 238 de 4 de octubre de 1990)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006).
- ODISMET (2019). *Banco de datos: 3. Educación y Formación Profesional. 3.06. Alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad matriculado en Enseñanzas de Régimen General, por tipo de centro*. <http://www.odismet.es/es/datos/3educacin-y-formacin-profesional/306alumnado-con-necesidades-educativas-especiales-derivadas-de-una-discapacidad-matriculado-en-enseanzas-de-rgimen-general-por-tipo-de-centro/3-34/>
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (BOE núm. 312 de 29 de diciembre de 2017).
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. (BOE núm. 312 de 29 de diciembre de 2017).
- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. *World Education Forum*, Dakar.
- UNESCO (2004). "Declaración de Salamanca". *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. *París Declaración Mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje* (Jomtiem, Tailandia).
- Rodríguez González, A.M. (2018). Funciones desarrolladas por los docentes

especialistas en pedagogía Terapéutica de apoyo a la Integración en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 181-198.

Warnock, M. (1978). *Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationery Office. Londres, Inglaterra.

Sobre los autores:

Rodríguez González, Antonio Miguel.

Maestro en activo. Ha prestado servicio como Maestro de Pedagogía Terapéutica en centros de Secundaria de las provincias de Sevilla, Jaén, Granada y Almería.

Rodríguez González, Andrés.

Maestro en activo. Ha prestado servicio como Maestro de Pedagogía Terapéutica en centros de Educación Primaria de la provincia de Granada.