Revista
Educación
Inclusiva

E-ISSN 1989-4643

Tendencias y debates legales entorno a la Educación Inclusiva: Un análisis comparativo de los Decretos Ley que regulan la inclusión en tres comunidades autónomas españolas.

Trends and legal debates surrounding Inclusive Education: A comparative analysis of the Decree Laws that regulate inclusion in three Spanish autonomous communities.

Sònia Camacho-Vallejo, Jordi Collet-Sabé, Jesús Soldevila-Pérez

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

sonia.camacho@uvic.cat

© The Author(s) 2025

Vol. 18 nº 1; junio 2025

Fechas recepción 20/12/2024 Fecha Aceptación 30/05/2025

Como citar este artículo:

Camacho-Vallejo, S., Collet-Sabé, J. y Soldevila-Pérez, J. (2025) Tendencias y debates legales entorno a la Educación Inclusiva: Un análisis comparativo de los Decretos Ley que regulan la inclusión en tres comunidades autónomas españolas. *Revista de Educación Inclusiva*. Vol 18, nº 1, pp 223-239

Resumen

La educación inclusiva es un objetivo clave en la política educativa española que se refleja, a la vez, en la legislación estatal y de las diferentes comunidades autónomas. El presente artículo realiza un análisis comparativo detallado de los decretos ley sobre inclusión en Cataluña, Comunidad Valenciana y País Vasco en relación con las siguientes dimensiones de análisis: el rol de las familias; la detección y eliminación de barreras; la implementación de medidas de respuesta a la diversidad; y la formación del profesorado. Los resultados muestran una importante variabilidad en los enfoques, los recursos y los instrumentos para implementar la educación inclusiva. Y, en términos generales y a pesar de que todas las comunidades muestran un compromiso con la inclusión, la legislación todavía podría avanzar más en relación con las barreras contextuales, la aplicación de medidas de respuesta a la diversidad o el fomento de la colaboración entre docentes y familias. Además, destaca el vacío existente en la legislación sobre la necesidad de una formación continua y especializada del profesorado para avanzar hacia la eliminación de barreras y la promoción de la educación inclusiva.

Palabras clave: Barreras a la inclusión, Comunidades Autónomas Españolas, Educación Inclusiva, Legislación Educativa, Medidas de respuesta a la Diversidad.

Abstract

Inclusive education is a key objective in Spanish educational policy that is reflected, at the same time, in the state legislation and the different autonomous communities. This article carries out a detailed comparative analysis of the decree laws on inclusion in Catalonia, the Valencian Community and the Basque Country in relation to the following dimensions of analysis: the role of families; the detection and elimination of barriers; the implementation of diversity response measures; and teacher training. The results show significant variability in approaches, resources and instruments to implement inclusive education. And, in general terms and although all communities show a commitment to inclusion, legislation could still advance further in relation to contextual barriers, the application of response measures to diversity or the promotion of collaboration between teachers and families. Furthermore, it highlights the existing gap in the legislation regarding the need for continuous and specialized training of teachers to move towards the elimination of barriers and the promotion of inclusive education.

Keywords: Inclusion barriers. Spanish Autonomous Communities, Inclusive Education, Educational Legislation, Diversity Response Measures.

Introducción

La educación inclusiva no es una moda ni metodología más, sino el derecho que tiene el alumnado, sin excepción, de asistir, participar y aprender en el marco escolar ordinario (Ainscow, 2005). La escuela inclusiva es un horizonte justo, necesario y posible (Pujolàs, 2006) que busca transformar las prácticas, las culturas y las políticas escolares y educativas generando posibilidades reales y efectivas hacia la inclusión y la equidad (Booth y Ainscow, 2002). La investigación informa que para avanzar en este horizonte, las transformaciones tienen que ser sistémicas e implicar a alumnado, docentes, familias y comunidad (Simón et al., 2016; Messiou, 2019).

Desde una perspectiva legislativa y política, España se ha alineado con los estándares internacionales en materia de educación inclusiva, mostrando su compromiso en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Esta ley entró en vigor el 19 de enero de 2021 y, en el artículo 4.3, establece la educación inclusiva como principio fundamental del sistema educativo, con el fin de atender a la diversidad y las necesidades de todo el alumnado. Además, en la disposición adicional cuarta, hace referencia a que el Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas territoriales, deben desarrollar un plan para que las escuelas ordinarias cuenten con los recursos necesarios para poder atender a todo el alumnado en las mejores condiciones, de acuerdo con el artículo 24.2e de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y en cumplimiento del cuarto objetivo sostenible de la

agenda 2030. Este objetivo establece que se debe garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje para todas las personas a lo largo de la vida, poniendo el foco en la atención a la diversidad y la inclusión del alumnado etiquetado con Necesidades Educativas Especiales (NEE), exigiendo la provisión de apoyos y adaptaciones necesarias para su implementación. Pero a pesar de los avances en las políticas educativas, su grado de implementación es todavía diverso y variable entre regiones. No todas las comunidades autónomas han asumido la competencia en materia educativa y solo seis de las diecisiete comunidades cuentan con ley de educación propia (OED, 2019).

Para entender la variabilidad entre territorios hay que remitirse a la doble estructuración de las competencias educativas entre el Estado y las 17 regiones (Comunidades Autónomas – CCAA) dónde la primera regula el marco general de educación y establece los planes de estudio básicos; mientras que las CCAA son responsables de la gestión del sistema educativo en sus respectivos territorios (Holesch y Nagel, 2012). Esto supone que cada CCAA tiene cierto grado de libertad para decidir cómo desarrollar su propio marco legislativo, relacionado con la ley estatal básica de educación. En la práctica, y en relación con la inclusión, eso implica que existen claras diferencias en los ritmos, los grados de desarrollo, la disponibilidad y calidad de los recursos y en las medidas de respuesta a la diversidad disponibles para la atención del alumnado entre las diferentes CCAA (CRPD, 2018; Hernández et al., 2021; Márquez y Sánchez, 2023; autores, 2023). Por ejemplo, desde un punto de vista legislativo el País Vasco fue pionera en legislar la atención a la diversidad, promulgando el DECRETO 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora. Le siguieron Galicia y Baleares que impulsaron normativas inclusivas en sus parecidos decretos de educación en 2011 (DECRETO 105/2011, de 22 de junio, por el que se regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Galicia. Y DECRETO 113/2011, de 29 de julio, por el que se regulan las medidas de atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales en la Comunidad Autónoma de las Illes Balears). En los últimos seis años Cataluña y Comunidad Valenciana han desarrollado sus decretos (DECRETO 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales en el marco de la escuela inclusiva en Cataluña; y el DECRETO 104/2018, de 27 de julio, por el que se desarrollan los principios de equidad e inclusión

en el sistema educativo valenciano) con el objetivo claro de avanzar hacia una educación más inclusiva. Así, podemos ver cómo, para el alumnado con NEE, el grado de oportunidades y condiciones para acceder a un sistema inclusivo, en igualdad de condiciones, es distinto en función de donde residan. A pesar de la importancia de esta afirmación y de la relevancia de la existencia de leyes concretas sobre educación inclusiva en las diferentes CCAA, existen todavía pocos estudios que comparen específicamente el contenido de los decretos ley entre diferentes CCAA (Hernández et al., 2021; Márquez y Sánchez, 2023).

Precisamente para contribuir a cubrir este vacío en la investigación comparada de las políticas, las culturas y las prácticas inclusivas entre territorios, la presente investigación analiza los marcos legales de Cataluña, Comunidad Valenciana (CV) y País Vasco (PV). La elección de estas tres comunidades se justifica, en primer lugar, porque han sido pioneras en la legislación para la educación inclusiva. Las tres comunidades han mostrado un interés y compromiso en el ámbito de la inclusión que las ha llevado a desplegar decretos y medidas de respuesta a la diversidad. En segundo lugar, tienen similitudes que permiten su comparación, por ejemplo, tienen su propia lengua cooficial junto al castellano (Carpio y Gómez, 2023), al mismo tiempo que son diferentes, porque han promulgado sus decretos de inclusión en momentos diferentes y sus apuestas por la misma también difieren en enfoque y recursos. Así, esta investigación exploratoria tiene como objetivo general comprender y comparar cuál es la orientación educativa de los decretos de inclusión en Cataluña, Comunidad Valenciana (CV) y País Vasco (PV), destacando las características principales y analizar el grado de similitud y disimilitud entre las tres CCAA, a partir del análisis del contenido de los decretos. Esta comparación puede aportar datos escalables a nivel español.

Metodología

Dentro del paradigma interpretativo (Denzin y Lincoln, 2012), utilizamos la propuesta metodológica del análisis comparado de la legislación sintetizado por Mancera (2008) y nos centramos en el análisis de algunas de las dimensiones de los decretos de inclusión y algunos de sus desarrollos en los tres territorios. Concretamente se ha realizado la revisión y análisis comparativo de los siguientes documentos: Decreto 150/2017, de 17 de octubre (Cataluña), Decreto 104/2018, de 27 de julio (CV) y en PV se han analizado dos documentos: el Decreto 118/1998, de 23 de junio y el Plan marco para el Desarrollo de una Educación Inclusiva 2019-2022 (PV), puesto que PV tenía inicialmente el decreto de 1998, y recientemente ha publicado su actualización.

El procedimiento de análisis de los datos obtenidos es inductivo, basado en la Grounded-Theory (Strauss y Corbin, 1994), para llegar a la construcción de las dimensiones de análisis que estructuran los resultados que presentamos a continuación. Estas dimensiones que se utilizan para comparar los marcos legales en los tres territorios se construyeron inductivamente, utilizando la codificación abierta para identificar, conceptualizar, agrupar y comparar distintos elementos en los documentos legislativos. Finalmente se focalizó en las siguientes dimensiones de análisis del marco legislativo de la inclusión a comparar entre los tres territorios:

a) La participación de las familias en la escuela.
a) Las barreras y facilitadores en los centros educativos en relación con la inclusión.
b) Medidas de Respuesta a la Diversidad (MRD).
c) Formación en inclusión: Docentes y familias.

Estas dimensiones recogen, de forma sistémica, la práctica totalidad del análisis de los documentos legislativos de cada CCAA.

Resultados

Una vez analizados los aspectos legales relacionados con la inclusión en los centros educativos de las tres CCAA escogidas, podemos ver que el enfoque en los tres territorios es similar y busca, a modo de grandes objetivos, promover una educación que garantice el acceso, la participación y el éxito educativo de todo el alumnado, poniendo especial atención a los y las alumnas que requieren de apoyos adicionales debido a su diagnóstico. Los tres decretos analizados, están basados en los principios fundamentales de la inclusión apostando por la igualdad de oportunidades, la no discriminación, la participación de la comunidad educativa y la atención a la diversidad. Más allá de los principios compartidos, veamos su contenido en relación con las cuatro dimensiones propuestas.

a) La participación de las familias en la escuela

Desde la perspectiva legislativa, los tres decretos enfatizan la relevancia de la colaboración activa entre familias y centros educativos en la toma de decisiones, planificación y seguimiento de todos los aspectos relacionados con la educación de los y las estudiantes. Específicamente, se presta atención explícita a las familias de estudiantes etiquetados con necesidades educativas especiales (NEE). Por un lado, el Decreto 150/2017 catalán subraya, en el preámbulo y en el Artículo 4, que un centro educativo inclusivo establece los fundamentos psicoeducativos, formativos, éticos, de

equidad y justicia social para crear una sociedad inclusiva, resaltando el papel crucial de las familias en colaboración con el centro educativo y su participación. Por su lado, en el Decreto 104/2018 de la Comunidad Valenciana (CV), concretamente en el Artículo 7, se destaca la responsabilidad de la Conselleria competente en educación para asegurar que las familias reciban información, asesoramiento individualizado y participen en decisiones vinculadas a la escolarización de sus descendientes. Y en el caso, del Decreto 118/1998 del País Vasco (PV), su Artículo 5 también señala la colaboración de las familias como clave y considera la evaluación individualizada, teniendo en cuenta la situación personal del alumnado tanto en el contexto escolar como familiar. Además, en el artículo 13, especifican la participación de los padres, madres y alumnado en la decisión que afecte a la escolarización y en la respuesta educativa a sus necesidades.

b) Las barreras y facilitadores en los centros educativos en relación con la inclusión

El Decreto 150/2017 de Cataluña, no hace referencia explícita a las barreras y facilitadores en los procesos de inclusión, pero, en el preámbulo, pone el foco en los criterios de organización pedagógica como medio para facilitar la atención educativa de todo el alumnado, particularmente de aquellos que puedan encontrar más barreras en el aprendizaje y participación, centrándose en las características del alumnado. Sin embargo, en el Decreto 104/2018 de CV, concretamente en el artículo 4, se aborda la importancia de analizar y reflexionar sobre las barreras que generan desigualdades en el contexto de la escuela inclusiva. Se destaca la necesidad de planificar acciones, implementar cambios de manera eficaz y evaluar su impacto, considerando que el camino hacia la inclusión es un proceso continuo de mejora. Puntualizan líneas generales de actuación centradas en la identificación y eliminación de barreras en el contexto, algo que también se puede apreciar en PV y no ocurre en Cataluña. Incluyen aspectos culturales, procesos de planificación, organización y funcionamiento, así como las prácticas educativas, la movilización de recursos, el compromiso con valores inclusivos y el desarrollo de un currículo adecuado. También mencionan en el Artículo 13, que el profesorado, como parte de su acción docente, debe realizar la detección de barreras y necesidades para el aprendizaje, propiciando la participación del alumnado a partir de la información obtenida facilitada por las familias o los servicios sanitarios y sociales. Por su lado, en el Decreto 118/1998 de PV, en el artículo 9 indica la dotación de recursos materiales para asegurar centros sin barreras arquitectónicas y mencionan, en diferentes apartados. Y la importancia de que el alumnado puedan estar escolarizados en el centro escolar más cercano al domicilio familiar. En el plan marco 2019-22 de

Euskadi se aprecia un avance en inclusión y se destaca un cambio de enfoque de "necesidades educativas especiales" a "barreras para el aprendizaje y la participación" en el contexto escolar. Se enfatiza la importancia de modificar el contexto escolar para eliminar barreras y permitir que todo el alumnado alcance su máximo desarrollo, participe y esté presente. Se propone un cambio en las escuelas, reconociendo que las barreras no son inherentes a las capacidades de los estudiantes, sino que surgen de la interacción con los métodos y materiales inflexibles. Se introduce el concepto "apoyo" relativo a lo que aumenta la capacidad del sistema educativo para responder a la diversidad de forma global, movilizando recursos del centro y de la comunidad. Sin embargo estos aspectos más específicos, no se han visto reflejados en los decretos de Cataluña ni de CV.

c) Medidas de Respuesta a la Diversidad (MRD)

En Cataluña se destaca la importancia de la flexibilidad y adaptabilidad de las MRD para asegurar el éxito educativo. Las dividen en universales (artículo 8), dirigidas a todo el alumnado, adicionales (artículo 9) para quienes presentan dificultades de aprendizaje o NEE, e intensivas (artículo 10) para quienes necesitan apoyos especiales, designados por los Equipos de Asesoramiento y orientación Psicopedagógica (EAP). Todos ellos se gestionan y evalúan en la Comisión de Atención a la Diversidad (CAD) o Comisión de Atención Educativa Inclusiva (CAEI) (denominación actual), insistiendo en la adecuación de las medidas y apoyos a las características del contexto y del alumnado. A diferencia de Cataluña, en la CV en el artículo 4 se especifican líneas generales de actuación orientadas a la movilización de recursos para la diversidad que aumenten la capacidad del centro para responder a la diversidad del alumnado. Se subraya la importancia de ofrecer propuestas flexibles en la organización y provisión de apoyos para personalizar e individualizar la enseñanza. Se pone el foco en garantizar coherencia y continuidad entre las acciones, asegurar la presencia multidisciplinaria en los procesos de coordinación e intervención y fomentar la colaboración y coordinación entre los diferentes agentes involucrados en la educación y la participación de toda la comunidad educativa. También, a diferencia de Cataluña, CV enfatiza en la necesidad de desarrollar un currículo que promueva la inclusión, estableciendo relaciones formales con el entorno para que los centros aprovechen las redes de recursos sociales y culturales de la comunidad, transformándose en un recurso comunitario. El artículo 14 se centra más concretamente en las MRD, puntualizando el objetivo de eliminar barreras y personalizar procesos de aprendizaje. En CV se establecen 4 niveles para las

MRD: 1) Las dirigidas a toda la comunidad, incluyendo las relacionadas con los procesos de planificación, gestión general y organización de los apoyos del centro, 2) medidas generales programadas en unidades didácticas, plan de acción tutorial, y plan de igualdad y convivencia, que implican apoyos ordinarios dirigidas a todo el alumnado del grupo clase, 3) aquellas dirigidas al alumnado que requiere una respuesta diferenciada, individual o en grupo, y 4) las destinadas a alumnado etiquetado con NEE, que requieren una respuesta personalizada e individualizada de carácter extraordinario.

Hay que puntualizar que durante todo el decreto se da mucha importancia a la permanencia de todo el alumnado en las aulas ordinarias, desarrollando las medidas y apoyos, también, en el aula. En el caso del Decreto de PV establecen medidas para la compensación de desigualdades en el sistema educativo. Especifican refuerzo educativo y, al igual que CV y a diferencia de Cataluña, establecen la importancia de las adaptaciones curriculares temporales para el alumnado etiquetado con NEE, debido a un entorno desfavorecido. Para el alumnado en situaciones graves de "*inadaptación escolar*", según mencionan en el Artículo 24, se busca proporcionar respuestas dentro del contexto del aula y el centro ordinario, utilizando adaptaciones curriculares, refuerzo educativo y acciones tutoriales. En este sentido se asemeja a lo dispuesto en el decreto de CV, a diferencia de Cataluña que no menciona este tema en ningún apartado del decreto. En el Plan Marco, en el artículo 6, destacan que la implementación de medidas para alcanzar la inclusión puede variar en su "*radicalidad*" en las propuestas concretas y la posibilidad de que los cambios a realizar en la educación afecten globalmente a todo el sistema. Describen la importancia de no forzar una elección entre aprendizaje y participación, buscando la máxima inclusión en todas las prácticas educativas. Apuestan por medidas integrales y personalizadas para abordar las necesidades educativas individuales, adaptando el contexto educativo para ser más inclusivo, promoviendo la equidad en todo el sistema educativo y a diferencia de las dos comunidades anteriores no realizan una clasificación de las MRD.

d) Formación en inclusión: Docentes y familias.

La legislación vigente en Cataluña menciona explícitamente en su preámbulo, que el decreto establece un nuevo marco de referencia para que todos los centros de servicios educativos y la comunidad educativa en general, "*puedan seguir avanzando en la formación de ciudadanos comprometidos, críticos y activos en el desarrollo justo y solidario de la sociedad*" (pág. 2), fomentando la presencia, la participación y el progreso de todas las personas que forman parte de la comunidad educativa. Además,

establece que la administración educativa es la encargada de elaborar materiales para la formación y orientación de los centros (el equipo docente, el personal de atención educativa y las familias) (Artículo 5) en la atención al alumnado. Por su lado la legislación en la CV además de fomentar la formación (Artículo 17) tiene por objetivo sensibilizar a las administraciones públicas, agentes, entidades sociales, y a toda la ciudadanía sobre la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran muchas personas, y así eliminar las barreras que impiden el acceso a la educación inclusiva. Es significativo el establecimiento de planes de formación continua para el profesorado y otros agentes educativos, para fomentar la igualdad de oportunidades. En el caso del PV (artículo 12) se destaca la importancia de formar al profesorado en el tratamiento de la diversidad, adaptaciones curriculares y medidas de refuerzo educativo y de asesoramiento. En el Plan Marco del PV 19-22 amplían la mirada y, para fomentar la autonomía y responsabilidad de los centros educativos en la gestión e intervención educativa, se fija el objetivo específico de impulsar la formación del profesorado para lograr un perfil docente que contribuya a desarrollar prácticas inclusivas eficaces que faciliten el desarrollo competencial de los y las estudiantes.

Discusión

El análisis comparativo revela similitudes sustanciales en los tres contextos legislativos, revelando a su vez, matices territoriales. Cabe destacar que la legislación actual en los tres territorios presta especial importancia al hecho de considerar a las familias a la hora de elegir el centro y la educación de sus hijos, sobre todo aquellas familias que tienen descendientes etiquetados con NEE. Numerosos artículos han puesto de manifiesto la importancia de incluir a las familias en las políticas y acciones relacionadas con la educación, en colaboración con los centros educativos y, así alcanzar de una forma mucho más eficaz una educación inclusiva y una mejora en el resultado académico del alumnado (Collet y Tort, 2011; Baena et al., 2020; Beneyto et al., 2019; Llevot y Bernat, 2015; Soldevila-Pérez et al., 2023). La participación de las familias en los centros educativos ha ido evolucionando y cambiando a lo largo del tiempo. Cada vez se aprecia una participación más activa en el proceso educativo, en la toma de decisiones y en la preocupación por la educación de los estudiantes, no obstante, ha sido, y en algunos casos sigue siendo, puntual, interesada y ocasional (Calvo, et al., 2016). Son también numerosos los estudios que han declarado que el grado de participación de las familias en los centros educativos es muy reducido, viéndose disminuida esa participación en familias que se encuentran en una situación de

vulnerabilidad, y a medida que van creciendo los estudiantes la participación de las familias también disminuye (Razeto, 2016). A todo esto, nos preguntamos, ¿por qué sigue habiendo una falta de participación si la ley indica la importancia de fomentar la participación de las familias en los centros educativos y diversos autores han escrito sobre ello? En repetidas ocasiones los resultados de diferentes estudios, también nos muestran que mayormente los obstáculos suelen ser la falta de tiempo del profesorado, la falta de comprensión de los contextos sociales y económicos del entorno del estudiante, relaciones entre docentes y familias basadas en la desconfianza y la falta de espacios y herramientas de comunicación entre escuela y familias (Calvo, et al., 2016).

Por otro lado, el análisis de los decretos legislativos de los tres territorios revela diferentes perspectivas y estrategias para abordar las barreras en el contexto educativo. Cada comunidad autónoma pone el foco en aspectos diferentes. Cataluña se centra en la organización pedagógica como medio para garantizar la atención educativa a todo el alumnado. Este enfoque lo respaldan numerosas investigaciones que indican que, para una mejora en el éxito del alumnado, la importancia recae en el equipo docente y en las prácticas educativas (Echeita et al., 2008; Ainscow y Sandill, 2010; Torres y Fernandez, 2015). Sin embargo, al mismo tiempo y de forma incoherente, la comunidad catalana propone la aplicación de determinadas medidas para aquellos que puedan enfrentar mayores barreras para el aprendizaje y la participación, poniendo el foco en los déficits y sin tener en cuenta aspectos relativos al contexto. Poner el foco únicamente en las características del alumnado, sin tener en cuenta las barreras del entorno, las metodologías y los materiales, diversificándolos para que todo el alumnado pueda estar presente, participar y aprender en un mismo centro ordinario, genera una visión deficitaria del alumnado, y ocasiona discriminación y segregación educativa (Booth y Ainscow, 2002; González, et al., 2015). Justo lo que, en cambio, si refleja CV en su legislación, adoptando una perspectiva más centrada en la identificación y eliminación de barreras que generan desigualdad en la escuela e incluso propone abordar específicamente el análisis y la reflexión de estas barreras, destacando la necesidad de planificar acciones de mejora, implementar cambios eficaces y evaluar continuamente su impacto. Por su lado, PV destaca la importancia de asegurar que los centros educativos estén libres de barreras arquitectónicas, garantizando así la accesibilidad física. Además, pone el foco en la importancia de escolarizar al alumnado en el centro más cercano al domicilio familiar considerando este factor relevante en la inclusión educativa y la equidad, tal como indican algunas investigaciones que afirman la

importancia de esa cercanía para facilitar la conexión del alumnado con la comunidad y promover el aprendizaje sobre la diversidad cultural, así como minimizar las barreras logísticas (Banks, et al., 2004; Hehir, 2005). Además, reforzando la idea inicial de esta discusión, la escolarización del alumnado cerca de su hogar puede facilitar la participación de las familias en las escuelas, permitiéndoles estar más presentes en la vida escolar y del aprendizaje de sus descendientes (González, et al., 2015).

A pesar de todo lo expuesto, destacamos la ambigüedad de la normativa a la que están sometidas estas comunidades autónomas. Todos los decretos analizados reflejan claramente la apuesta por un sistema educativo inclusivo que fomente la diversidad en los centros escolares ordinarios, pero al mismo tiempo, se sigue manteniendo una doble red de escolarización como MRD: la ordinaria y los centros de educación especial (CEE). Para garantizar la inclusión, es necesario que los centros educativos ordinarios orienten las MRD a reducir y eliminar las barreras a la inclusión (Autores, 2023). Es por ello por lo que resulta tan significativo poner atención al enfoque y puesta en práctica de las medidas que deberían propiciar la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. Este foco de atención debe servir para discriminar si se orientan de forma práctica, concreta y concisa hacia la inclusión o si, por el contrario, se les da un enfoque que genera segregación (Calderón y Rascón, 2020; Vallejo et al, 2023).

En todos los decretos ley revisados se observa como las MRD se clasifican en diferentes categorías a partir del tipo de alumnado al que deben dar respuesta. Esta clasificación está basada en la idea de que el alumnado con NEE requiere de apoyos específicos e individuales que no son necesarios para el resto. Sin embargo, esta práctica puede llevar a una visión deficitaria del alumnado etiquetado con NEE, ya que se proporcionan medidas centradas en el déficit y no en las barreras que pueden impedir la presencia, la participación y el aprendizaje de este alumnado (Booth y Ainscow, 2002). Además, como nos indican Goldan et al., (2022), el uso de etiquetas como NEE o las vinculadas a cualquier diagnóstico que se suelen usar para la provisión de apoyos no suponen ningún beneficio en el bienestar del alumnado y si tienen un impacto negativo en su propia autoestima y en la representación que sus compañeros se hacen de ellos. La etiqueta nos indica que tienen algún problema que hay que solucionar, llevándonos al estigma y perpetuando su condición de diferentes, además de dificultar su participación plena en el proceso educativo y fomentar la exclusión (Melero, 2011). Así, la educación inclusiva debe centrarse en las necesidades del alumnado y no en su etiqueta (Mittler, 1995). Además, esta clasificación, como indican Booth y Ainscow (2002), puede

dificultar la colaboración entre profesorado y familia. De esta forma, resulta relevante centrar las MRD en la transformación del contexto escolar con un carácter más universal, propiciando una visión más holística del alumnado y fomentando la colaboración entre docentes y familias para alcanzar una atención más inclusiva. Así, se genera una nueva cultura educativa, entendida como el conjunto de normas, creencias, actitudes y valores compartidos por la comunidad educativa a favor de la justicia social, que reconoce en la diferencia una oportunidad para la mejora de procesos de aprendizaje (Bolívar, et al., 2013).

Por último, se ha podido observar cómo en las tres comunidades existe un consenso en torno a la importancia de la formación del profesorado y otros agentes educativos para el desarrollo de una educación inclusiva (Barrio De La Puente, 2009; Durán y Giné, 2012; Castillo Briceño, 2015). En Cataluña destacan la responsabilidad de la administración en proporcionar materiales para la formación, en CV además de puntualizar planes de formación continua para docentes y otros agentes educativos, tienen por objetivo sensibilizar a administraciones, agentes, entidades sociales y a toda la ciudadanía en materia de inclusión. Por su lado PV destaca en ampliar la mirada hasta el fomento de la autonomía y responsabilidad de los centros educativos. En conjunto, los resultados, tal como ya se ha mencionado, subrayan la necesidad de una formación continua y especializada del profesorado, así como la importancia de abordar la concienciación social para avanzar hacia la eliminación de barreras y la promoción de la educación inclusiva. Sin embargo, la necesidad de formación se ve mitigada por el tiempo y ocurre, principalmente, por iniciativa del personal docente, no por las propuestas de las administraciones o centros educativos (Fernández, 2013). Además, esta formación no suele estar dirigida a un cambio en las culturas (Booth y Ainscow, 2002), que lleve a los docentes y otros agentes educativos a asumir la diversidad como una riqueza, a desarrollar prácticas inclusivas eficaces (Bolívar, et al., 2013), y a que actúen en coherencia, fieles a sus principios, creencias y valores comprometidos con la inclusión (Arteaga y García, 2008).

Conclusiones

A pesar de las diferencias entre CCAA, podemos percibir una línea general de actuación muy semejante entre comunidades. Incluso, la suma de acciones, indicaciones y peculiaridades de las diferentes CCAA podrían conformar un único decreto aplicable a cualquiera de las 17 comunidades autónomas de España, para fomentar una educación más inclusiva. Sin embargo, en cualquier caso, es necesario considerar el contexto

regional y sus particularidades, al diseñar e implementar políticas educativas inclusivas, adaptando las estrategias de inclusión a las necesidades específicas de cada región y de cada población, ciudad e, incluso, centro educativo. Es fundamental tener presente que cada entorno escolar y social presenta singularidades específicas (Ainscow, 2022). En consecuencia, resulta imperativo desarrollar iniciativas novedosas, ya sean proyectos o actividades, que faciliten la colaboración entre las familias, la escuela y la comunidad. Este enfoque busca establecer relaciones sólidas, caracterizadas por la confianza, la comunicación efectiva, el respeto mutuo, el tiempo compartido y el respaldo, así como la utilización de los recursos comunitarios. En este sentido, es esencial comprender las necesidades particulares de cada centro educativo y que estos tengan la mayor autonomía para poder desarrollar sus propias iniciativas, más allá de lo establecido en el decreto ley de cada CCAA.

Como hemos visto, lo que en un principio parece que deberían contener los decretos ley: propuestas para una mejora en el sistema educativo hacia una inclusión más real, se ve muy limitado en algunos aspectos ya que las directrices están enfocadas más bien a la integración. Además, existen diversas grietas y paradojas. La más singular a nuestro entender, tiene que ver con la distribución y asignación de recursos. Es decir, para que el alumnado pueda acceder a determinado recurso, el sistema obliga a disponer de un dictamen, pasando por una evaluación psicopedagógica. Pero al mismo tiempo, esto contribuye a su estigmatización y exclusión dentro del centro escolar y que podría extenderse con el tiempo a un entorno social. Además, este etiquetaje, confronta al alumnado y a las familias en todo momento ante los conceptos de "normalidad" y "diferencia". En base a este enfoque, las MRD están basadas en un modelo que busca la "normalidad" y homogeneizar la comunidad educativa, lo que supone en sí mismo una barrera hacia la inclusión.

Resulta necesaria la revisión de los decretos ley para que puedan ser más cercanos a la realidad social, concretamente de las comunidades educativas y con medidas reales y prácticas que los centros puedan utilizar en favor de la inclusión. Del mismo modo, la ley debería ir acompañada de programas específicos que orienten a los centros educativos en la práctica inclusiva.

Bibliografía

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of educational change*, *6*(2), 109-124.

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Ainscow, M. (2022). Promoting inclusion and equity in schools through practitioner–researcher partnerships. In *Expanding Possibilities for Inclusive Learning* (pp. 160-176). Routledge.

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International journal of inclusive education*, *14*(4), 401-416. https://doi.org/10.1080/13603110802504903

Arteaga, B., & García García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274. https://core.ac.uk/download/pdf/38820723.pdf

Baena, S., Collet-Sabé, J., Garcia-Molsosa, M., & Manzano, M. (2020). More innovation, less inclusion? Debates and discussions regarding the intersectionality of innovation and inclusion in the Catalan school system: a position paper. *International Journal of Inclusive Education*, *26*(9), 865–877. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1736653

Banks, J. A. (2004). *Handbook of research on multicultural education* (Vol. 2). Edited by C. A. M. Banks. San Francisco, CA: Jossey-Bass. https://web.stanford.edu/~apadilla/PadillaQuantMultiCultural04.pdf

Barrio de la Puente, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-32. http://hdl.handle.net/11162/124342

Beneyto, M., Castillo, J., Collet-Sabé, J., & Tort, A. (2018). Can schools become an inclusive space shared by all families? Learnings and debates from an action research project in Catalonia. *Educational Action Research*, *27*(2), 210–226. https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1480401

Bolívar Botía, A., López Yáñez, J., & Murillo Torrecilla, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas: Una revisión de líneas de investigación. *Revista fuentes*. http://hdl.handle.net/11162/112503

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Rm 2S203 S Block, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, United Kingdom, England (24.50 British pounds).

Calderón-Almendros, I., & Rascón-Gómez, M. T. (2020). Análisis y propuestas para una nueva Ley Educativa: Conversaciones de la ciudadanía sobre la escuela inclusiva. https://hdl.handle.net/10630/29334

Calvo, M., Verdugo, M. Á., & Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *10*(1), 99-113. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006

Carpio, M. C. C., & Gómez, I. P. (2023). La equidad y la diversidad cultural en la escuela: Normativa y acciones de las comunidades autónomas en España. *RES. Revista Española de Sociología*, *32*(2), 4. https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.166

Castillo Briceño, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Actualidades investigativas en educación*, *15*(2), 31-33. DOI: http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i2.18534

Collet, J., & Tort, A. (2011). *Famílies, escola i èxit: millorar els vincles per millorar els resultats* (Vol. 87). Fundació Jaume Bofill. https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/t/s/a/3/g/9/7/e/a/555.pdf

Comunidad Autónoma de Galicia. (2011, June 22). Decreto 105/2011, de 22 de junio, por el que se regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, Núm. 125, 2563-2584

Comunidad Autónoma de las Illes Balears. (2002, July 25). Decreto 113/2002, de 25 de julio, por el que se regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales en la Comunidad Autónoma de las Illes Balears. *Boletín Oficial de las Illes Balears*, (118), 14493-14514.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa: Manual de investigación cualitativa. Vol. II* (Vol. 2). Editorial Gedisa.

Durán, D., & Giné, C. G. (2012). La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (41), 31-44.

Echeita Sarrionandia, G., & Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. http://hdl.handle.net/10486/661079

European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). Special Education across Europe in 200. Trends in provision in 18 European countries. Editor: Cor J.W. Meijer, Project Manager. [PDF file]. https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-education-across-europe-in-2003_special_education_europe.pdf

Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, *15*(2), 82-99. https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v15n2/v15n2a6.pdf

Generalitat de Catalunya. (2017, 17 de octubre). Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales en el marco de la escuela inclusiva. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, (7488), 78444-78462.

Generalitat Valenciana. (2018, 27 de julio). Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad e inclusión en el sistema educativo valenciano. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, (8234), 35452-35473.

Gobierno Vasco. (1998, 23 de junio). Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora. Boletín Oficial del País Vasco, (137), 9825-9844.

Goldan, J., Nusser, L., & Gebel, M. (2022). School-related subjective well-being of children with and without special educational needs in inclusive

classrooms. *Child Indicators Research*, *15*(4), 1313-1337. https://doi.org/10.1007/s12187-022-09914-8

Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Poy Castro, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, *23*(1), 243–263. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153 https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153

Hehir, T. (2005). *New directions in special education: Eliminating ableism in policy and practice*. Harvard Education Press.

Hernández Rodríguez, J. M., Torre González, B. D. L. y Martín Ortega, E. (2021). Avanzando hacia una educación inclusiva: la atención al alumnado con necesidades educativas especiales en las CC. AA. a través de la revisión normativa. Coord. Manzano-Soto, N. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Madrid, Spain.

https://www.educarex.es/pub/cont/com/0004/documentos/Estudio_CCAA_%28Legisl_acnee-CCAA%29.pdf

Holesch, A., & Nagel, K. J. Political Theory Working Paper.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 30 de diciembre de 2020, núm. 340, pp. 122868-122953.

Llevot Calvet, N., & Bernad Cavero, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE), 2015, vol. 8, núm. 1, p. 57-70. http://hdl.handle.net/10459.1/69778

Mancera Cota, A. (2008). Consideraciones durante el proceso comparativo. *Boletín mexicano de derecho comparado*, *41*(121), 213-243. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0041-86332008000100007&script=sci_arttext

Ministry of the Environment, Rural and Marine Environment (MARM). (2009). Población y Sociedad Rural. Análisis y Prospectiva - Serie AgrInfo nº12 (Technical Report No. NIPO: 770-09-195-9). Subdirección General de Análisis, Prospectiva y Coordinación, Subsecretaría.

https://www.mapa.gob.es/es/ministerio/servicios/analisis-y-prospectiva/Agrinfo12_tcm30-88390.pdf

Márquez Vázquez, C., & Sánchez Fuentes, S. (2023). Estudio sobre la transformación de las escuelas en espacios inclusivos y accesibles. Real Patronato sobre Discapacidad; Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. http://hdl.handle.net/11181/6843

Melero, M. L. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, (21). https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/23

Messiou, K. (2019). The missing voices: Students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, *23*(7-8), 768-781. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326

Mittler, P. (1995). Special Needs Education: An International Perspective. *British Journal of Special Education*, *22*(3), 105-8.

Observatorio Estatal de la Discapacidad (OED) (2019). Alumnado con discapacidad y educación inclusiva en España. Fase 1 (2018): La Educación Inclusiva en España. Marco normativo y políticas públicas. http://hdl.handle.net/11181/5622

Pujolàs, P. (2008). 9 Ideas clave. El aprendizaje cooperativo. Graó.

Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños: Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de educación*, *9*(2), 184-201. http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v9n2/v9n2a07.pdf

Simón, C., & Giné, C. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *10*(1), 25-42. https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art03.pdf

Soldevila-Pérez, J., Muntaner-Guasp, J. J., & Naranjo-Llanos, M. (2023). Collaboration between ethnographers and the educational community of a school in the development of inclusive education. *Ethnography and Education*, *18*(1), 94-111. https://doi.org/10.1080/17457823.2023.2180323

Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273–285). Sage Publications, Inc.

Torres, J. A., & Fernández, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, *18*(1), 177-200. https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214391

Vallejo, S. C., Collet-Sabé, J., & Soldevila-Pérez, J. (2023). Are Spanish schools for inclusion? A systematic review of the measures in response to diversity. *Pedagogia i Treball Social*, *12*(2), 29-44. https://doi.org/10.33115/udg_bib/pts.v12i2.22920

Financiación: Esta investigación se ha realizado con la ayuda pre-doctoral AGAUR 2021FI_B 00617.

Conflicto de intereses: No existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Sobre los autores/as:

Sònia Camacho-Vallejo: ORCID: 0000-0002-3514-7104

Jordi Collet-Sabé: ORCID: 0000-0001-8526-9997

Jesús Soldevila-Pérez: ORCID: 0000-0002-3712-6825