

CONTROVERSIAS INCLUSIVAS DE LA LOMLOE: AVANZANDO HACIA UN MODELO DE NORMALIZACIÓN EDUCATIVA PLENA

(*LOMLOE inclusive controversies: moving towards a full educational normalization model*)

García-Barrera, Alba

Universidad a Distancia de Madrid

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 31/07/2020

Fecha aceptación: 08/11/2021

Resumen:

El presente trabajo examina el valor que tendrá la atención a la diversidad en la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE), actualmente en estado de proyecto de ley, debido a la gran controversia que ha suscitado al pretender que, en un plazo de diez años, los centros ordinarios pasen a escolarizar a prácticamente la totalidad del alumnado. Por ello, en un primer momento este artículo analiza los motivos que fundamentan dicha controversia para posteriormente realizar una reflexión crítica sobre los cauces que debería tomar la educación española si desea avanzar hacia un modelo de inclusión y normalización plenas. Entre sus conclusiones se pone de relieve la necesidad de reforzar la formación del profesorado sobre atención a la diversidad y apostar por una educación personalizada que ayude a que todos y cada uno de los estudiantes logre alcanzar el máximo desarrollo de su potencial individual.

Palabras clave: *educación especial, educación inclusiva, inclusión plena, necesidades educativas, necesidades individuales.*

Abstract:

This paper examines the value that attention to diversity will have in the Organic Law of Modification of the LOE (LOMLOE), currently in the status of draft bill, due to the great controversy that it has caused by pretending that, within a period of ten years, the mainstream centers begin to enroll practically all the students. For this reason, at first this article analyzes the reasons behind this controversy and later makes a critical reflection on the course that Spanish education should take if it wishes to move towards a model of full inclusion and normalization. Their findings highlight the need to reinforce the teacher training in attention to diversity and bet on a personalized education that helps each and every one of the students achieve the maximum development of their individual potential.

Key Words: *special education, inclusive education, full inclusion, educational needs, individual needs.*

Como citar este artículo:

García Barrera, A., (2021). Controversias inclusivas de la LOMLOE: Avanzando hacia un modelo de normalización educativa plena. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 254-266.



1. Introducción

España se encuentra actualmente en un momento en el que el Gobierno está, por fin, procurando realizar una firme apuesta por la inclusión en su modelo educativo. El Proyecto de Ley Orgánica (LOMLOE) que modifica a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), fue aprobado en Consejo de Ministros el 15 de febrero de 2019 y publicado por el Boletín Oficial de las Cortes Generales (BOCG) el 22 de febrero de 2019. Posteriormente, en la actual legislatura, fue publicado en el BOCG el 13 de marzo de 2020 y actualmente continúa en fase de tramitación parlamentaria tras el rechazo de las enmiendas a la totalidad realizadas.

La LOMLOE (2020) derogaría la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y se basaría en la LOE (2006), siendo la primera ley española en incorporar los derechos de la infancia y de las personas con discapacidad entre sus fundamentos. Pero desde que se dio a conocer su primer borrador, dicho Proyecto de Ley ha sembrado una gran controversia, saltando a la palestra social y mediática por su intención de atender a las recomendaciones de la Organización de Naciones Unidas y comenzar a transformar, de forma gradual pero consistente, los centros de educación especial en centros de referencia y apoyo a los centros ordinarios, los cuales pasarían a escolarizar a prácticamente la totalidad del alumnado, independientemente de sus características, necesidades o condiciones.

Es decir, este Proyecto de Ley (LOMLOE, 2020) establece el compromiso, por parte del gobierno y las administraciones educativas españolas, de diseñar un plan para que, en un máximo de diez años, todos los centros ordinarios dispongan de los recursos necesarios para ofrecer una atención educativa de calidad a la mayor parte del alumnado que anteriormente se encontraba escolarizado en los centros y unidades de educación especial. Únicamente dejan la puerta abierta en dichos centros a la escolarización de estudiantes que requieran “una atención muy especializada” ¹(LOMLOE, 2020), sin definir cómo se delimitará ni se diferenciará qué se entiende por ese tipo de atención ni qué tipo de necesidades cubrirá.

2. La controversia

Pero más allá de este matiz, la preocupación en la comunidad educativa y en la sociedad española se ha situado en la propuesta del Proyecto de Ley Orgánica de suprimir casi por completo los 472 centros de educación especial con los que actualmente cuenta el país. De hecho, han sido numerosas las iniciativas que han surgido a nivel nacional exigiendo que se rechazasen todas aquellas proposiciones de ley que intentasen eliminar la Educación Especial del sistema educativo español. Entre ellas, la que contó con un mayor éxito y respaldo social, logrando recabar más de 300.000 firmas de apoyo, fue el manifiesto promovido por la plataforma “Educación Inclusiva sí, Especial también”². Dicho manifiesto propugnaba que “la Educación Especial garantiza los derechos elementales de las personas con discapacidad acogidas a esta opción dentro del sistema educativo”, entendiéndose que “suprimirla sería conculcar muy gravemente derechos consagrados en las leyes europeas y españolas que protegen a este colectivo”. Sin embargo y

¹ LOMLOE (2020). Disposición adicional cuarta. “Las Administraciones educativas velarán para que las decisiones de escolarización garanticen la respuesta más adecuada a las necesidades específicas de cada alumno o alumna [...]. El Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, desarrollará un plan para que, en el plazo de diez años, de acuerdo con el artículo 24.2.e) de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad. Las Administraciones educativas continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos, además de escolarizar a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios”.

² El manifiesto puede consultarse en la siguiente dirección: <https://inclusivasiespecialtambien.org/>

precisamente en este sentido, el Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que visitó España en el año 2017 recalcó que la existencia de la modalidad de Educación Especial dentro de nuestro sistema educativo supone una clara discriminación de las personas con discapacidad, por lo que emitió un informe cuyas conclusiones recomendaban “eliminar la segregación educativa de estudiantes con discapacidad, tanto en una unidad dentro de la misma escuela o en centros especiales”.

3. Los puntos en común

Y es cierto que esta división en diferentes modalidades o vías de escolarización que, aún hoy y a falta de nuevos avances, persiste en nuestro país, no casa con las exigencias que el modelo de educación inclusiva propugna y que, no obstante, tampoco se abandona en el mencionado manifiesto, ya que de hecho defiende “el derecho de todas las personas con discapacidad a gozar de una inclusión real en la sociedad en todos sus ámbitos” y a recibir una educación de calidad que así lo garantice, entendiendo que “no ser discriminado no supone tratar a todos igual, sino tratar a cada uno como necesita”. Lo cual podría entenderse desde el prisma de una normalización plena y un modelo de educación personalizada que más adelante se abordarán en este artículo, pero que, sin embargo, dicha plataforma interpreta en base a una inclusión que puede conseguirse a través de otros ámbitos, y no necesariamente desde el académico.

Esto coincide en buena medida con la preocupación que sustentan otras organizaciones, asociaciones, fundaciones y colectivos. Por ejemplo, desde el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) se plantean si la medida que plantea el Proyecto de Ley Orgánica (LOMLOE, 2020) sería adecuada para todos los alumnos, puesto que consideran que escolarizar a un niño con discapacidad severa en un centro ordinario no es la mejor opción. Esta idea coincide con lo que Italia, adelantada a su tiempo, ya recogía en su ley de 1971 sobre la integración escolar, en la que otorgaba a todos los niños el derecho a recibir educación en clases ordinarias, a excepción de aquellos con necesidades más complejas (UNESCO, 2018a). Así mismo, en 1978 el Informe Warnock también consideraba que la educación especial debería tener un carácter adicional o suplementario y no paralelo, por lo que instaba a reducir el número de escuelas especiales y a que la mayor parte fueran transformadas en centros de apoyo destinados a ofrecer recursos, información y asesoramiento a las familias y a los centros ordinarios. De esta forma, dicho informe, en línea con lo que establece el actual Proyecto de Ley (LOMLOE, 2020), entendía que resultaba necesario que las escuelas especiales siguieran existiendo para educar a aquellos niños que presentasen dificultades muy graves y complejas (Warnock, 1978). Dicha idea también se ponía de relieve en el movimiento REI (*Regular Education Initiative*) surgido en la década de los 80 en Estados Unidos, que perseguía la transformación del sistema de educación especial y el de educación general en uno único, de modo que el mayor número posible de alumnos con diversidad funcional se educara en las aulas ordinarias, compartiendo las mismas oportunidades y recursos de aprendizaje que sus iguales (Grau, 2001; en García-Barrera, 2017).

4. La situación actual

Pero ya han pasado más de cuatro décadas desde que estas propuestas vieron la luz y ciertamente en España no se ha avanzado hacia ellas. Se sigue manteniendo un sistema educativo que presenta varias modalidades de escolarización, entre las cuales se encuentra la educación especial, con 472 centros específicos que en su mayoría son de

titularidad privada (278, 59%) (INE, 2020a) y durante el último curso académico del que se tienen datos disponibles (2017/18) atendieron a 13.073 estudiantes (48%) del total de 27.095 matriculados en esta modalidad de escolarización (INE, 2020b), y 1.706 unidades sustitutorias en centros ordinarios (INE, 2020c), con 9.417 alumnos matriculados (INE, 2020b).

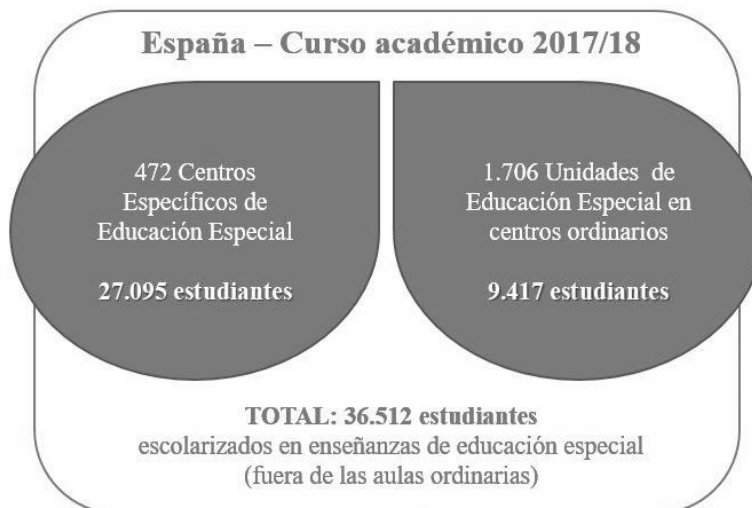


Figura 1. Estudiantes matriculados en enseñanzas de educación especial en España durante el curso 2017/18.

Pero si finalmente se aprobase la LOMLOE (2020) y entrase en vigor sin modificaciones en el sentido expresado en su disposición adicional cuarta (ver *nota a pie de página*¹), la mayoría de los 472 centros específicos de Educación Especial que hay en España pasarían a transformarse gradualmente en centros de referencia y apoyo a los centros ordinarios, y gran parte de los 36.512 estudiantes matriculados en este tipo de enseñanzas (ver Figura 1) pasarían a ser atendidos en las aulas ordinarias junto al resto de sus iguales.

5. Reflexiones sobre el primer dilema

Esto plantea varios dilemas, cada cual más acusado. El primero de ellos ya se ha mencionado en este artículo y hace referencia a la falta de concreción de la disposición adicional cuarta del Proyecto de Ley Orgánica (LOMLOE, 2020) en cuanto a la permanencia de ciertos estudiantes en los centros de educación especial debido a su necesidad de una “atención muy especializada”. Por una parte se desconoce qué implicaciones tiene dicha atención y por qué no se puede ofrecer en un entorno normalizado. Y por otra, qué estudiantes se verán beneficiados de ella (cuáles serán sus necesidades, dificultades, condiciones, etc.). No obstante, y aquí el dilema, si con este Proyecto de Ley se pretende realizar una apuesta firme por la inclusión de todo el alumnado, eludir la presencia en las aulas ordinarias de determinados niños y niñas por cualquier motivo (entendido en este caso como la necesidad de recibir una “atención muy especializada”), perpetúa su segregación, marginación y discriminación, invisibilizándoles de nuevo. Excluirles y apartarles de sus iguales mantendrá y fomentará el etiquetaje de ese alumnado del mismo modo en que lo hace actualmente el concepto de Necesidades Educativas Especiales (García-Barrera, 2017), que tampoco se elimina en dicho Proyecto de Ley. Por tanto y en este sentido se continuaría interpretando incorrectamente el significado de la educación inclusiva, ya que ésta en realidad “se opone a cualquier forma de segregación, a cualquier argumento que justifique la separación, a cualquier pretexto en el ejercicio de los derechos a la educación” (García-Pastor, 1995, p. 23), entendiéndose

como un proceso transformador que respeta y valora la diversidad, suprimiendo todas las formas de discriminación en y mediante la educación (UNESCO, 2019b). Sin embargo, la apuesta por la inclusión que se realiza en dicho Proyecto de Ley pasa por seguir excluyendo de los centros ordinarios a ciertos estudiantes y perpetuar su etiquetaje bajo nomenclaturas que les agrupan como colectivo en el que sus diferencias individuales quedan difuminadas. Igualmente, este punto desatendería el informe del Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que visitó España en el año 2017, ya que no eliminaría por completo los centros de educación especial, conservando la escolarización de determinados estudiantes en ellos. Y, además, vulneraría el apartado E del Artículo 6.3 del propio Proyecto de Ley que se presenta, en el que se reconoce al alumnado el derecho a una educación inclusiva y de calidad (esos estudiantes no la estarían recibiendo, ya que permanecerían al margen de los centros ordinarios).

En relación a este dilema cabe aquí recordar dos cuestiones. La primera de ellas es que las necesidades educativas son comunes a todos los niños pero a su vez específicas de cada uno de ellos, definiendo lo que individualmente precisan para realizar progresos (Warnock, 1987). De hecho, el informe Warnock (1978) ya recomendaba acabar con la distinción entre educación especial y educación (sin más), al considerar que hasta uno de cada cinco niños puede llegar a necesitar ayuda educativa especial (temporal, a largo plazo o permanente) en algún momento de su vida escolar. Del mismo modo, dicho informe aconsejaba eliminar la clasificación de los estudiantes en función de unas "Necesidades Educativas Especiales", sugiriendo emplear en su lugar el concepto de "dificultad de aprendizaje" y describir más pormenorizada y detalladamente las necesidades que presente cada niño.

La segunda cuestión es relativa a la inclusión educativa, ya que sigue (mal)interpretándose en relación a determinada población escolar, en particular a la de los estudiantes que presentan dificultades en su aprendizaje (Echeíta, 2017). Quizá por el hecho de que "incluir", al igual que sucede con "integrar", son verbos con un significado muy similar según la Real Academia Española: "poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites" (incluir) o "hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo" (integrar). Extrapolado al ámbito educativo, claramente nos estaríamos refiriendo a que un grupo o colectivo de alumnos (en este caso aquellos clasificados como estudiantes con "Necesidades Específicas de Apoyo Educativo") se adapte a otro (resto de estudiantes del aula ordinaria), por lo que al final el cambio conceptual que se produjo en España entre los movimientos de integración escolar e inclusión educativa resulta bastante confuso. De hecho, a nivel internacional, el movimiento de educación inclusiva se ha criticado por adolecer de un enfoque conceptual preciso y riguroso, aunque si bien parece estar surgiendo una perspectiva común sobre la educación inclusiva que incorpora una interpretación más amplia de su significado e implicaciones, aún se carece de un acuerdo consolidado al respecto, ya que en algunos países el concepto de "inclusión" sigue aludiendo exclusivamente a la educación de las personas con discapacidad y en otros se hace extensible a todos los estudiantes (UNESCO, 2018a).

Por ello, una de las propuestas de este artículo (la cual se expone en mayor detalle en el apartado 7 del presente trabajo) es avanzar hacia un modelo de normalización plena que ayude a vencer este tipo de lastres conceptuales, los cuales están provocando que el sistema educativo español se paralice en su evolución hacia un paradigma de educación

personalizada que atienda a las demandas de la nueva ecología del aprendizaje en la que nos encontramos inmersos (Coll, 2016).

6. Reflexiones sobre el segundo dilema y otros interrogantes

El segundo de los dilemas que plantea la disposición adicional cuarta del Proyecto de Ley Orgánica (LOMLOE, 2020) es si en el plazo de diez años los centros ordinarios serán capaces de ofrecer una respuesta educativa de calidad a todos los estudiantes que se escolaricen en ellos (entendiendo que será la práctica totalidad del alumnado, dado que aquellos que requieran una atención “muy especializada” permanecerán en los centros de educación especial), ya que a pesar de que estos centros suponen el medio más eficaz para luchar contra las actitudes discriminatorias y alcanzar una verdadera educación para todos que ayude a construir una sociedad más inclusiva (UNESCO, 1994), para lograrlo se debe transformar por completo la propia educación (UNESCO, 2017), y el actual planteamiento del Proyecto de Ley ayuda a conseguirlo solamente en parte.

De otro lado, además de los mencionados dilemas, la disposición adicional cuarta del Proyecto de Ley Orgánica (LOMLOE, 2020) deja múltiples interrogantes sin resolver. El primero de ellos, que a su vez plantea un dilema que ya se ha comentado en este trabajo, consiste en los requisitos que deben cumplir los estudiantes para considerar que requieren una atención muy especializada” y que, por tanto, deben permanecer escolarizados en centros de educación especial, reconvertidos en centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios.

El segundo interrogante se circunscribe a la función de los centros de referencia y apoyo a los centros ordinarios, ya que tampoco se detalla a mayores en el articulado y no queda claro cuál será su comportamiento y relación con estos últimos en la realidad educativa. Uno de los mayores temores que surge en relación a dichos centros es que, entre otras cuestiones, se destinen a recopilar los medios y recursos materiales que el alumnado con dificultades pueda presentar, de modo que dichos recursos quedarían compartidos entre distintos centros ordinarios y, en consecuencia, resultarían insuficientes para atender de forma adecuada a sus necesidades.

Y el tercer interrogante que plantea dicha disposición son las características del plan que pretende desarrollar en este sentido el Gobierno en colaboración con las Administraciones educativas, ya que en el presente Proyecto de Ley ni siquiera se ha esbozado en qué consistirá o cuáles serán sus pilares fundamentales. No obstante, parece claro que este plan deberá implicar una fuerte inversión económica para dotar a los centros ordinarios de suficientes medios, herramientas y recursos personales y materiales para responder a las necesidades que presente el alumnado escolarizado en ellos (o al menos las permanentes, pudiendo ser cubiertas las puntuales o temporales mediante los centros de referencia y apoyo). Además deberá contemplar una sólida formación del profesorado tanto inicial como permanente que actualice y garantice sus conocimientos y competencias para desarrollar en el aula una adecuada atención a la diversidad.

En este sentido, la formación docente actual sobre atención a la diversidad deberá reforzarse enormemente, ya que resulta imprescindible por múltiples razones. Entre otras, cabe destacar que contribuye al desarrollo de actitudes positivas hacia la inclusión (Rose, 2001; Idol, 2006; Horne y Timmons, 2009; en Pegalajar y Colmenero, 2017), fundamentales para el proceso de inclusión que se desea desarrollar en los centros ordinarios. Además, evita en el profesorado la percepción de desorientación, vulnerabilidad, incapacidad, desinterés e incluso rechazo hacia dicho proceso de inclusión

(Sales, Moliner y Sanchis, 2001; Sánchez, Sanhuesa y Fritz, 2008; Monereo, 2010; en Pegalajar y Colmenero, 2017).

Por todo ello, resultaría imprescindible replantear la formación inicial que reciben nuestros futuros docentes, modificando el actual enfoque que presentan los planes de estudio de Magisterio, con evidentes carencias en torno a la atención a la diversidad y la inclusión educativa (v.g.: Sales, 2006; Sánchez-Palomino, 2007; Coelho, Oller y Serra, 2011; Penna, 2012; García-Gómez y Arroyo, 2014; Figueredo y Ortiz, 2017; Cañadas, Santos-Pastor y Castejón, 2019; Peñalva y Olivencia, 2019; Valencia-Peris, Mínguez-Alfaro y Martos-García, 2020). Principalmente, una de las mayores deficiencias de las políticas y programas nacionales de formación docente es la ausencia de contenidos relacionados con la forma de abordar los obstáculos al aprendizaje y la participación de todos los niños, obviando cuestiones tales como la gestión del aula, las dinámicas de grupo, la colaboración en la labor lectiva, etc., y centrándose excesivamente en el conocimiento teórico sobre determinadas dificultades en lugar de enfocar desde una perspectiva práctica la respuesta integral a las necesidades de los estudiantes (UNESCO, 2019a).

Y es que esta visión parcial de la atención a la diversidad en la formación docente, junto con la permanencia normativa de terminologías y conceptos que siguen poniendo el foco en las diferencias de unos pocos (v.g.: necesidades específicas de apoyo educativo, necesidades especiales) en lugar de entender la diversidad como una característica inherente a lo humano, conducen en buena medida al desarrollo de prácticas segregadoras y excluyentes que impiden avanzar hacia un modelo de inclusión plena y propiamente dicha, que responda a su verdadero significado.

En este sentido, se han detectado obstáculos de actitud, físicos, de cribado, identificación y evaluación del alumnado, así como curriculares y pedagógicos, políticos y sistémicos, y de recursos y financiación (UNESCO, 2019a). Además, se han encontrado limitaciones en su implementación, entre las que cabe destacar: a) la falta de concienciación de la importancia de la educación inclusiva como enfoque que contribuye a la mejora de la calidad educativa; b) la falta de capacidad docente para atender la diversidad en las aulas de forma inclusiva y de los directores de los centros para ejercer un liderazgo acorde a los valores inclusivos; y c) la falta de estrategias y planes educativos que incluyan a los estudiantes con dificultades en la toma de decisiones (UNESCO, 2019a).

Por tanto, y en tanto estas cuestiones lastran enormemente el carácter, los valores y el desarrollo educativo y didáctico que el movimiento inclusivo pretende alcanzar (García-Barrera, 2017), quizá sea el momento de dejar atrás ese esquema y apostar por el establecimiento de un modelo de normalización plena que vaya más allá de los planteamientos inclusivos, los cuales finalmente parecen estar dejando fuera numerosas voces que luchan por una educación justa y de calidad para todos, y que encuentran en dichos planteamientos ciertas barreras, confusiones e impedimentos que aún persisten y que resulta complejo superar.

Por ello, en el próximo apartado se realizarán algunas aportaciones que pretenden contribuir al avance hacia este modelo de normalización plena.

7. Propuestas para una normalización plena

Para lograr una normalización plena, desde la cual se comprenda que la diversidad somos todos y no aquello que se considere diferente, es necesario luchar por la construcción de verdaderas Escuelas para Todos (en adelante, EpT) (Arnáiz, 2003), en las que ningún

alumno, por el motivo que sea, pueda quedar fuera de ellas. Y aquí conviene matizar la aparente utopía, ya que estos centros tendrían que estar preparados para ofrecer a todo niño o niña que se escolarice en él una atención educativa de calidad que responda a sus Necesidades Educativas Personales (en adelante, N.E.P.) (García-Barrera, 2013). Para ello, estas escuelas deberían disponer de todos los recursos e infraestructuras oportunas para que cualquier estudiante pueda acceder a ellas en condiciones de igualdad, a fin de no vulnerar los derechos que las leyes, normativas y acuerdos internacionales les confieren (v.g.: Asamblea General de Naciones Unidas, 1948, 1989, 2006, 2015; UNESCO, 1960, 1990, 1994, 2000, 2006, 2007, 2008, 2015, 2016, 2017, 2018a, 2018b, 2019a, 2019b). Todas las aulas deberían estar dotadas de los materiales y el personal especializado que requiera cada alumno, entendiéndose aquí que los alumnos, aunque se encuentren escolarizados en un mismo centro en tanto espacio compartido, no tienen porqué estar en todo momento atendidos bajo la misma persona y el mismo lugar. Si un estudiante precisa de forma temporal o permanente recibir su formación o cuidados en un entorno diferente al aula ordinaria, el centro debería habilitar un espacio adecuado para ello. Es decir, las escuelas deberían convertirse en “entes vivos”, cambiantes, que puedan adaptarse a las necesidades que cada estudiante presente.

Llegados a este punto podría surgir la pregunta de por qué no mantener los centros de educación especial para atender las N.E.P. de determinados estudiantes, al menos las de aquellos con dificultades más severas, pero la respuesta es clara: si ciertos niños y niñas siguen derivándose a unos centros específicos, se les seguirá excluyendo y etiquetando. Se debe procurar eliminar toda referencia que pueda catalogar o clasificar a determinados estudiantes como parte de un grupo o colectivo. En su lugar habría que describir las N.E.P. que cada alumno y alumna presente individualmente, y atenderlas ofreciendo todos los recursos (materiales, organizativos, estructurales, espaciales, personales...) que cada uno requiera. De este modo, si un educando presentase, por ejemplo, una discapacidad intelectual profunda, un trastorno del espectro autista con el área de socialización gravemente afectada, inadaptación escolar... debería trabajar con él un especialista en un espacio reservado, ofreciéndole la formación más acorde a sus capacidades. Si, por ejemplo, un estudiante presentase cuadriparesia espástica, además de lo anterior sería conveniente ofrecerle la terapia física que más convenga a su desarrollo en cada momento, con un profesional experto en realizar dichos ejercicios (fisioterapeuta, especialista en atención temprana, psicomotricista...). Es decir, la escuela no debe concebirse como un lugar rígido, con horarios y materias carentes de flexibilidad, espacios acondicionados inamoviblemente, etc., sino que con el inicio de cada curso académico, con la llegada de un nuevo estudiante, con las necesidades cambiantes de sus alumnos... deberá reestructurarse y amoldarse a las nuevas situaciones y condiciones particulares que vayan surgiendo. En este sentido cobra especial importancia la elaboración de Planes Personales de Aprendizaje para cada alumno (en adelante, P.P.A.) (Coll, 2016), elaborados y supervisados regularmente no sólo por el propio estudiante en cuestión, sino también por los docentes implicados y por las familias o tutores legales, que tendrán mucho que decir en lo que esperan sobre el desarrollo individual de sus hijos. Este instrumento dinámico resulta indispensable si se desea lograr una verdadera Escuela para Todos que vaya incluso más allá del propio ámbito formal, ya que los planes personales de aprendizaje pueden (y deben) incluir actividades a desarrollar en contextos ajenos al meramente académico, de modo que los centros se abran a la realidad de su entorno y se generen colaboraciones consistentes y continuadas entre familia y escuela. Además, los P.P.A. van en línea con la educación personalizada que exige la actual

ecología de aprendizaje, permitiendo a los estudiantes realizar elecciones sobre qué y cómo desean aprender, favoreciendo así la creación de itinerarios personalizados de aprendizaje que fomentan el proceso de toma de decisiones por parte del estudiante e incrementan su motivación, participación e implicación en las actividades académicas, y, en definitiva, les ayudan a aprender más y mejor (Coll, 2016). Así mismo, las EpT deben tomar su base en un Diseño Universal de Aprendizaje (en adelante, DUA) (ITE, 2009; CAST, 2011) que permita adaptar el currículo y la enseñanza a las N.E.P. de cada estudiante desde su inicio, personalizando su experiencia de aprendizaje y ofreciendo diversas opciones para que todos los estudiantes puedan alcanzar los objetivos didácticos propuestos y desarrollar al máximo su potencial individual.

Personalizar el aprendizaje, por lo tanto, va mucho más de “hacer cambios en un aspecto concreto del currículum, de la metodología didáctica, de la formación del profesorado, de la organización de los centros o de cualquiera otro aspecto del sistema educativo. Personalizar el aprendizaje escolar implica un cambio sistémico y en profundidad del sistema educativo” (Coll, 2016, p. 11). El sistema educativo completo debe transformarse para que TODO el alumnado (sin restricciones ni eufemismos respecto a ese TODOS) tenga oportunidades educativas equiparables y de calidad para desarrollarse plenamente como personas (Echeita, 2017), adaptando las experiencias y recursos de aprendizaje a las necesidades e intereses de los educandos (Coll, 2016).

Por tanto, avanzar hacia una normalización educativa plena basada en una personalización del aprendizaje es “una consecuencia más de la necesidad de repensar la educación formal en el marco de la nueva ecología del aprendizaje y de los cambios que se han ido produciendo durante las últimas décadas en los principales parámetros del aprendizaje humano” (Coll, 2016, p. 22).

8. Conclusiones y reflexión final

El Proyecto de la LOMLOE (2020) pretende renovar el ordenamiento legal de modo que se incrementen las oportunidades educativas y formativas de toda la población, se avance hacia un modelo pedagógico más inclusivo, se mejoren los resultados académicos del alumnado y se alcance una educación de calidad para todos. Sin embargo, con esta propuesta el sistema educativo español se encuentra una vez más a la espera de una nueva reforma sujeta a los vaivenes políticos que desgraciadamente caracterizan la legislación que lo regula. Seguimos pendientes de lograr un pacto educativo nacional estable (Tedesco, 2010; Fernández-Enguita, 2018; Pellicer, 2018; Cruz, 2019; Novella, 2020) que no pierda de vista la perspectiva supranacional europea, que contemple las claves necesarias para alcanzar mejores resultados y que cuente con el respaldo de los diferentes agentes e instancias educativas (Novella, 2020) y sociales. Es decir, un pacto educativo que cuente con todos, sin excluir a nadie ni proponerse en contra de nadie (Cruz, 2019), abandonando especialmente la polarización política (Fernández-Enguita, 2018; Collados y Hernández, 2020). Mientras este hecho no se produzca, España seguirá inmersa en un continuo de cambios y modificaciones normativas que generan en la comunidad educativa y especialmente en el profesorado una enorme confusión y una sensación de abandono, incompreensión y falta de respeto y valoración de su labor.

Complementariamente, el cambio legislativo debe acompañarse de un cambio social, eliminando los prejuicios, estereotipos, creencias, representaciones y actitudes hacia la diversidad que resulten inapropiadas, especialmente las docentes, ya que suponen un factor clave en el éxito de las políticas inclusivas (Díaz, 2002; Artavia, 2005;

Moreno, Rodríguez, Saldaña y Aguilera, 2006; Giraudo, 2007; Moliner, 2008; Anton, 2008; Alquraini, 2012; Ahmmed, Sharma y Deppeler, 2012; en Pegalajar y Colmenero, 2017).

Por otra parte, pese a que se han conseguido ciertos avances, la sociedad no parece estar aún preparada para alcanzar el objetivo y las metas propuestas en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (UNESCO, 2018, 2019b), propuesto por la Asamblea General de Naciones Unidas (2015) y al que se alude en diversos puntos del Proyecto de la LOMLOE (2020). Dicho objetivo perseguía “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Sin embargo, para alcanzar dicho objetivo así como el pleno desarrollo humano y socio-económico previsto en la Agenda 2030 (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015), resulta necesario acabar con todas las desigualdades y formas de exclusión y marginación que afecten al acceso, la participación y los resultados de aprendizaje de todos los niños y niñas, independientemente de la gravedad o naturaleza de sus dificultades (UNESCO, 2015).

En definitiva, se debe apostar por una verdadera Escuela para Todos (Arnáiz, 2003) que transforme su currículo teniendo en cuenta las pautas y principios del Diseño Universal de Aprendizaje (ITE, 2009; CAST, 2011) y lleve a cabo Planes Personales de Aprendizaje para cada alumno (Coll, 2016) teniendo en cuenta sus Necesidades Educativas Personales (García-Barrera, 2013), de modo que se consiga avanzar hacia un modelo de normalización plena en el que las diferencias individuales se entiendan como un valor enriquecedor y en el que todos y cada uno de los estudiantes tenga cabida, ofreciendo los recursos y medios que sean necesarios para que pueda desarrollarse plenamente como personas y alcanzar su máximo potencial.

9. Referencias bibliográficas

- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Asamblea General de Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. A/RES/217/3.
- Asamblea General de Naciones Unidas (1989). *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del niño*. A/RES/44/25.
- Asamblea General de Naciones Unidas (2006). *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. A/RES/61/106.
- Asamblea General de Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. A/RES/70/1.
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L. y Castejón, F. J. (2019). Competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. *Retos*, 35, 284-288.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines*. Version 2.0. Wakefield, MA: Author.
- Coelho, E., Oller, J. y Serra, J. M. (2011). Repensando la formación inicial del profesorado para abordar el tratamiento a la diversidad cultural y lingüística en el aula. *@TIC, revista d'innovació educativa*, 7, 1-8.
- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En J.M. Vilalta (Dir.). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Collados, L. y Hernández, M. A. (2020). LOMLOE: Entre decisiones políticas y necesidades reales de cambio. *Cuadernos de pedagogía*, 550.
- Cruz, M. (2019). *Dar(se) cuenta*. Barcelona: ED Libros.

- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>
- España. LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 mayo 2006.
- España. LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 diciembre 2013.
- España. LOMLOE (2020). Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial de las Cortes Generales 121/000007, 13 marzo 2020.
- Fernández-Enguita, M. (2018). Bases para acordar el futuro de la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 488, 74-78.
- Figueredo, V. y Ortiz, L. (2017). Formación inicial del profesorado para la inclusión de la diversidad cultural. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 38-61. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.529>
- García-Barrera, A. (2013). *Las necesidades educativas personales: un concepto nuclear latente en educación*. (Tesis doctoral). Facultad de Formación del Profesorado, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2013.
- García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio*, 25(96), 721-742. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500809>
- García-Gómez, L. y Arroyo, M. J. (2014). La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 7(2), 127-142.
- García-Pastor, C. (1995). *Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar*. Barcelona: PPU.
- Instituto Nacional de Estadística (INE, 2020a). *Alumnado matriculado en Educación Especial por comunidad autónoma/provincia, tipo de centro y titularidad*. Datos del curso 2017/18. Últimos resultados detallados. Fecha de Publicación: 29 de mayo de 2019.
- Instituto Nacional de Estadística (INE, 2020b). *Clasificación de los centros por enseñanzas que imparten por titularidad/financiación del centro, comunidad autónoma/provincia y tipo de centro*. Datos del curso 2017/18. Últimos resultados detallados. Fecha de Publicación: 29 de mayo de 2019.
- Instituto Nacional de Estadística (INE, 2020c). *Número de centros que imparten Educación Especial por titularidad/financiación del centro, comunidad autónoma/provincia y tipo de centro*. Datos del curso 2017/18. Últimos resultados detallados. Fecha de Publicación: 29 de mayo de 2019.
- Instituto de Tecnología Educativa (ITE) (2009). *Educación inclusiva: iguales en la diversidad*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Novella, C. (2020). ¿Qué pacto educativo necesitamos en España para cumplir con los indicadores del ET 2020? *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 74-97. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.26132>
- Pegalajar, M. C. y Colmenero, M. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Pellicer, C. (2018). Buscando la diferencia. *Cuadernos de pedagogía*, 488.

- Penna, M. (2012) *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual* [tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio institucional UCM: <https://eprints.ucm.es/16718/>
- Peñalva, A. y Olivencia, L. (2019). La interculturalidad en el contexto universitario : necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educación*, 55(1), 141-158. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.989>
- Sales, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 201-217.
- Sánchez-Palomino, A. (2007). Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2/3), 149-181.
- Tedesco, J. C. (2010). Diez notas sobre el pacto social y educativo. *Avances en Supervisión Educativa*, 12, 1-3.
- UNESCO (1960). *Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. París: UNESCO.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. París: UNESCO.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, acceso y calidad*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París: UNESCO.
- UNESCO (2007). *Informe de seguimiento de la EpT en el mundo. Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia*. París: UNESCO.
- UNESCO (2008). *La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. París: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.
- UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. París: UNESCO.
- UNESCO (2017). *La educación transforma vidas*. París: UNESCO.
- UNESCO (2018a). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo de 2020: inclusión y educación; nota conceptual*. París: UNESCO.
- UNESCO (2018b). *Reunión Mundial sobre la Educación 2018. Declaración de Bruselas*. París: UNESCO.
- UNESCO (2019a). *Compromiso de Cali sobre equidad e inclusión en la educación*. París: UNESCO.
- UNESCO (2019b). *La educación transforma vidas: empoderar a las personas y garantizar la inclusión y la igualdad*. París: UNESCO.
- Valencia-Peris, A., Mínguez-Alfaro, P. y Martos-García, D. (2020). La formación inicial del profesorado de Educación Física: una mirada desde la atención a la diversidad. *Retos*, 37, 597-604.
- Warnock, M. (1978). *Special educational needs: report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationary Office.
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. *Revista de Educación*, número extraordinario, 45-73.

Sobre los autores:**García-Barrera, Alba**

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Directora del Máster en Psicopedagogía en la Universidad a Distancia de Madrid. Miembro activo del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES-UAM). Especialista en atención a la diversidad, tecnología educativa e innovación docente.