



Universidad
Carlos III de Madrid

Instituto de Derechos Humanos
Bartolomé de las Casas

Educación Inclusiva en el III

Plan de Acción de la

Comunidad de Madrid

Clínica Jurídica

Investigadores

Dánae García López

Marina Riaza Cañibano

Michele Zizza

Lucas Zugasti Burgos

Coordinador

Dr. Ignacio Campoy Cervera

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
1. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA	5
2. MARCO LEGAL	12
2.1. EL MARCO INTERNACIONAL Y EUROPEO.....	12
2.2. EL CONTEXTO ESPAÑOL.....	18
2.3. EL CONTEXTO AUTONÓMICO	24
3. ANÁLISIS GENERAL DEL III PLAN DE ACCIÓN PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD	25
3.1. OBJETIVOS Y PRINCIPIOS	25
3.2. ESTRUCTURA Y EVALUACIÓN	27
3.3. DATOS SOBRE LA SITUACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD	29
4. ANÁLISIS ESPECÍFICO O POR ÁREAS DEL III PLAN DE ACCIÓN	31
4.1. ANÁLISIS DE LA PREVENCIÓN Y ATENCIÓN TEMPRANA.....	31
4.2. ANÁLISIS DEL ÁREA DE EDUCACIÓN	34
4.2.1. SERVICIOS DE ORIENTACIÓN: EQUIPOS Y DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN	35
4.2.2. ETAPA OBLIGATORIA	37
4.2.3. ETAPA POST-OBLIGATORIA	45
4.2.4. ANÁLISIS DE LA PROMOCIÓN DE LA ACCESIBILIDAD	50
4.2.5. EVALUACIONES DEL ÁREA DE ATENCIÓN SOCIAL, A LA DEPENDENCIA Y PROMOCIÓN DE LA AUTONOMÍA PERSONAL.....	54
5. LÍNEAS DE ACTUACIÓN	¡Error! Marcador no definido.
5.1. EJEMPLOS DE MODELOS INCLUSIVOS	¡Error! Marcador no definido.
5.2. MEDIDAS A LLEVAR A CABO	¡Error! Marcador no definido.
CONCLUSIONES	76
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76

INTRODUCCIÓN

El informe presentado constituye el resultado del trabajo de investigación realizado en la Clínica jurídica de educación inclusiva de 2016, dentro del Máster en Derechos Fundamentales que organiza el Instituto de Derechos Humanos “Bartolomé de las Casas” de la Universidad Carlos III de Madrid. La realización del estudio se ha desarrollado desde una perspectiva interdisciplinaria, contando con la participación de investigadores de diferentes áreas: Derecho, Sociología, Filosofía.

Este documento tiene como principal objetivo reflejar el estado de ejecución de los objetivos y actuaciones previstos en el Tercer Plan de Acción para Personas con Discapacidad 2012-2015 de la Comunidad de Madrid, con específica referencia al derecho a la educación inclusiva, una vez finalizado su tercer año de ejecución. Se pretende visibilizar la importancia de la educación inclusiva en el contexto español, repensar las prácticas educativas que generan segregación y brindar bases para la construcción de un modelo social que valore la diversidad y haga posible una práctica educativa inclusiva, donde todos tienen valor y capacidad de aprender, desarrollarse y aportar a la convivencia.

Para entender el avance que se ha recorrido en materia de reconocimiento y tratamiento de las personas con discapacidad, debemos ver primero cómo ha evolucionado el concepto que se tiene de la discapacidad. Se ha pasado del modelo médico a una visión más integradora en el que se tienen en cuenta más factores que los personales o biológicos, gracias al enfoque de los derechos humanos que se ha introducido en este tema. Las limitaciones que afectan a la actividad de un sujeto se pueden convertir en “discapacidad” en consecuencia de la interacción entre las limitaciones funcionales y las características ambientales y sociales. Así se ha expresado la *Organización Mundial de la Salud* (OMS), en su *Modelo del Funcionamiento y la Discapacidad* propuesto en la *Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud*. El modelo de la discapacidad, por otra parte, ha sido concebido de manera parecida en la *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU* (2006), la cual destaca el hecho de que la mayoría de las personas con discapacidad viven en condiciones de pobreza y sufren procesos de exclusión, no basándose solo en los aspectos psicológicos o biológicos, introduciendo la necesidad de cambio en todos los aspectos relacionados con la discapacidad.

1. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

El *Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* ha resaltado que el derecho a la educación es el epítome de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos, y que la educación constituye un medio indispensable para realizar los demás derechos.

Lo que demandan la *Constitución española* y la *Convención* es que se encuentre claramente definida la meta –un sistema educativo público que asegure la inclusión en los centros ordinarios de todas las niñas y niños con discapacidad– y que se inicie el camino hacia ella, elaborando un Plan de Transición a la Convención que asegure el objetivo final de una educación inclusiva. El artículo 27 CE afirma que “todos tienen derecho a la educación” y especifica en su párrafo segundo que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. En el caso de las personas con discapacidad –especialmente de los niños y niñas con discapacidad mental o intelectual–, tradicionalmente su educación se ha llevado a cabo segregándolos en centros de educación especial; según los datos más recientes ofrecidos por el CERMI, referidos al curso académico 2012-2013, en la actualidad el 80,3% de los alumnos con necesidades educativas especiales con discapacidad se encuentran escolarizados en centros ordinarios, pero un 19,7% continúan en educación especial.

El derecho a la educación es un derecho universal reconocido por el Derecho internacional de los derechos humanos, y como tal, se aplica a todas las personas, incluidas las personas con discapacidad. La inclusión educativa, más específicamente, representa una perspectiva de transformación de los sistemas educativos con el fin de responder a las necesidades de los alumnos, permitiendo la aceptación y promoción de la diversidad como valor fundamental del aprendizaje; supone que toda persona ha de poder educarse en igualdad de oportunidades y participación, lo cual implica que la escuela ha de atender a la diversidad física, social o cultural, velar por la no discriminación y valorar de forma positiva la diferencia (Burack Gallego y otros, 2011: 6). Además, requiere acoger a todas las personas independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, culturales o de género en un sistema educativo que responda a sus necesidades individuales.

La educación inclusiva implica el reconocimiento de la diversidad de pensamientos, capacidades, procesos, creencias de los colectivos humanos; ataca la uniformidad de los alumnos y la jerarquización de las personas a partir de sus diferencias. En resumen, se trata de un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de los educandos, permitiéndoles participar activamente en su educación y en la sociedad.

Además, el derecho a la educación inclusiva constituye la puerta de entrada para el ejercicio pleno de otros derechos y repercute de forma directa en el derecho a la vida independiente de las personas con discapacidad. Si se garantiza desde los primeros años una inclusión efectiva en los espacios de participación, es posible aceptar la diversidad valorándola positivamente y dotar de herramientas a todos los sujetos para llevar a cabo su plan de vida, gracias al desarrollo de sus potencialidades y la prestación de los apoyos necesarios. El espacio educativo es una de las bases fundamentales de la sociedad para el aprendizaje de derechos humanos y la reivindicación de los mismos, por tanto es importante recalcar el vínculo entre el ejercicio de este derecho y la efectividad de los demás derechos fundamentales.

Desde este enfoque, por tanto, se reconocen a las personas con discapacidad como titulares plenos de derechos; así como la necesidad de redefinir los derechos, dotarlos de contenido material, hacerlos vinculantes, visibles y exigibles, y prever mecanismos de protección sencillos y expeditos que garanticen su efectividad. Éste es, precisamente, el sentido de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* va más allá del modelo social de la discapacidad, apuntando la construcción de un modelo de los derechos humanos, que debe ser válido también para los niños y niñas. La educación inclusiva tiene como una de sus metas principales integrar a los niños con discapacidad, de modo que todos tengan acceso a la educación, entendida ésta como un derecho fundamental. Esto significa superar el modelo de “prescindencia”, cuya concepción es la de que estos niños no tienen nada que aportar a la sociedad y que son indispensables para el progreso en su condición de seres humanos.

Al mismo tiempo, la educación segregada hiere el precepto de igualdad entre los individuos, porque supone un sistema educativo discriminatorio que va en contra de los derechos humanos. La segregación, de cualquier tipo, presupone una sociedad que ve al diferente como “anormal”, sin las mismas capacidades y derechos que el resto. La

segregación educacional es nociva porque separa los capaces de los juzgados como incapaces, reforzando estigmas y anulando los vínculos de solidaridad. Este sistema también subestima todo el potencial que puede tener un niño con discapacidad. La ciencia cada día nos sorprende con descubrimientos que pensábamos ser imposibles. Esto es muchas veces no solamente debido a nuestra pequeñez intelectual, ante lo desconocido, sino también a nuestra arrogancia basada en prejuicios.

La educación inclusiva propone un sistema flexible, partiendo de la idea de que todos los menores son diferentes, de que todos pueden aprender, existiendo distintas capacidades, grupos étnicos, estaturas, edades, orígenes, géneros, y es el sistema el que debe cambiar para adaptarse a cada menor, y no al revés (Alonso Parreño & De Araos Sánchez - Dópico, 2011). Este modelo educativo entiende la educación como un instrumento de desarrollo de potencialidades, donde la socialización y la convivencia ocupan un papel fundamental. El principal problema para llevar a cabo la educación inclusiva no son los instrumentos didácticos necesarios, sino las convicciones sociales, culturales y pedagógicas del profesorado, los alumnos, las familias y la sociedad en general, que justifican la exclusión del sistema educativo ordinario por las necesidades y cambios que supone hacer accesible una educación para todos.

Todos los alumnos y las alumnas, independientemente de sus características, son capaces de obtener conocimientos y aprendizajes, pero es necesario comprender que requieren ayudas, tiempos, recursos y contextos favorables a sus necesidades individuales (Muñoz & Maruny, 2000: 4). Existe una razón educativa que responde a las exigencias de que la escuela eduque a todos los niños y niñas juntos, lo que hace necesario concebir maneras de enseñar que respondan a las diferencias individuales. La propuesta de la educación inclusiva está impulsada por la convicción de que las diferencias son el eje de la calidad social y educativa, permite el derecho de todos a ser diferentes, a aprender según sus propias potencialidades, a valorar la dignidad humana y a reconocer a todos los individuos como sujetos de derecho (Santos, 2003: 35-45).

Un sistema educativo inclusivo prohíbe la discriminación, promoviendo el valor de la diferencia y garantizando la igualdad de oportunidades. El derecho a la educación es un derecho disponible y obligatorio para todos y se debe aplicar sin distinción a las personas con discapacidad. La educación inclusiva hace explícito el derecho de acceder y

permanecer en el sistema regular de educación, el cual debe hacer los ajustes razonables para responder a las necesidades individuales de los alumnos. Velar por la realización del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad requiere considerar la accesibilidad, adaptabilidad y ajustes razonables necesarios que permitan dar un paso más allá de la integración. Debido a que si los estudiantes con discapacidad son ubicados en las escuelas ordinarias, sin los apoyos necesarios se genera aislamiento y se perpetúa la exclusión.

Dicho modelo social defiende que las aportaciones que pueden realizar mujeres y hombres con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de las diferencias, entendiendo la discapacidad como resultado de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva de la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (ONU, 2006: 1). El modelo social vela por el respeto de la dignidad humana, la igualdad de oportunidades y la libertad personal, propiciando la inclusión social, basada en los principios de no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno y de una vida independiente (Romeu, 2013: 17-18). Básicamente, la idea es que todos los alumnos se integren a las aulas regulares, participando de las actividades con todos los demás estudiantes y sea, en definitiva, el sistema escolar el que se aadecue a satisfacer sus requerimientos, recibiendo una educación eficaz en conjunto con todos los niños y niñas.

Pensar la educación inclusiva requiere considerar la totalidad de alumnos, no sólo las personas con discapacidad, y plantearse los componentes curriculares y organizativos de un proyecto educativo. El funcionamiento articulado de la escuela es indispensable para lograrlo, es vital la claridad y la comunicación con la dirección, la coordinación de equipos de trabajo, y la gestión de proyectos y recursos. Las adaptaciones curriculares son una clave decisiva de la respuesta escolar a la diversidad. La composición heterogénea de los grupos en el aula requiere una gestión efectiva de la diversidad, donde es indispensable el trabajo en equipo tanto para el desarrollo curricular como para el seguimiento global del alumnado. La coordinación curricular y el seguimiento tutorado de manera compartida favorecen la atención a la diversidad. Por último, la evaluación cualitativa centrada en el propio proceso educativo del alumno es la más ajustada a la educación en la diversidad. Estas condiciones suponen el reconocimiento de las diferencias y los avances del alumno; así como una

atención a sus necesidades personales que busque el máximo desarrollo posible de sus potencialidades (Muñoz & Maruny, 2000: 5).

Del mismo modo, María Shirley dos Santos, en su libro *Pedagogía de la diversidad*, establece como elementos importantes en la construcción de escuelas inclusivas: la flexibilidad del currículo; el cambio de estructuras educativas; la visibilización y erradicación de la cultura del individualismo, de manera que se permita reestructurar el sistema de actitudes frente a la diferencia; la generación de espacios de convivencia entre profesores, comunidad y alumnos y la consideración de la diversidad más allá de la metodología, valorándola como una opción política, social, cultural y ética (Santos, 2003: 31-40).

La educación inclusiva responde a razones educativas y sociales, pero también económicas: es menos costoso establecer un sistema único, donde se enseñe a todos los niños juntos, que distintos tipos de escuelas especializadas en grupos particulares (UNESCO, 2009: 8). Según la ONU, las escuelas inclusivas son en general menos costosas que los sistemas segregados. Ello es coherente con la idea de que un sistema educativo único e integrado tiende a ser más barato que dos sistemas separados. Rebaja los costes de construcción de edificios, los de gestión y los de administración. También el transporte se hace más barato porque los colegios de educación especial suelen tener alumnado de áreas geográficas más amplias (ONU, 2009: 83). La educación inclusiva trae consigo, pues, un beneficio personal, social y económico, ya que la segregación de algunos niños y niñas en la educación sobre la base de discapacidad perpetúa los prejuicios y la falta de conocimiento sobre este colectivo, derivando en una mayor discriminación en todas las áreas (Palacios, 2008: 394).

La educación inclusiva pretende superar el modelo médico de la discapacidad, vinculado a una educación segregada. Es el resultado del modelo social de la discapacidad, articulado desde el respeto a los derechos humanos, en el que se valora la diversidad humana, con atención a las necesidades educativas de cada niño. Esto presupone la no exclusión y la no discriminación, para que estos niños no se sientan como seres inferiores, estigmatizados en una sociedad que les priva del derecho a convivir con el resto y tener las mismas experiencias de vida, en un intercambio que, de hecho, es imprescindible para el progreso general.

Para que este cambio pueda tener efectos en el futuro, creando una sociedad más justa e igualitaria, hay que educarse en valores y con valores, o sea, eliminando prejuicios y la concepción de que el diferente es inferior no solamente en el ambiente familiar, sino, también, en las escuelas. Respetar el niño como persona presupone que su “auténtica” voluntad sea respetada, porque el hecho de ser niño no significa que no tenga sentimientos e intereses y que no pueda expresar libremente su opinión.

La inclusión se ve pues como un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella. Entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas.

Existen varias razones de que así sea. En primer lugar, hay una razón educativa: la exigencia de que las escuelas inclusivas eduquen a todos los niños juntos conlleva que éstas tengan que concebir maneras de enseñar que respondan a las diferencias individuales y que, por consiguiente, sean beneficiosas para todos los niños. En segundo lugar, existe una razón social: las escuelas inclusivas pueden cambiar las mentalidades respecto de la diversidad, al educar a todos los niños juntos, y sentar así las bases de una sociedad justa y no discriminatoria. En tercer lugar, hay una razón económica: es menos costoso establecer y mantener escuelas en las que se enseña a todos los niños juntos que establecer un complejo sistema de distintos tipos de escuelas que se especialicen en diferentes grupos de niños.

El Artículo 24 de la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (2006), que preconiza la educación inclusiva, y la legislación reciente para la protección de las lenguas indígenas, proporcionan un apoyo internacional adicional a la educación inclusiva. En el Anexo 3 figura una selección de los instrumentos normativos más pertinentes (convenciones, declaraciones y recomendaciones) que constituyen la base para la elaboración de políticas y planteamientos inclusivos. Estos instrumentos establecen los elementos fundamentales que se han de abordar a fin de garantizar el derecho de acceso

a la educación, el derecho a una educación de calidad y el derecho al respeto en el entorno de aprendizaje.

En resumen, la educación inclusiva hace posible un más pleno desarrollo de la personalidad de las personas con discapacidad, al ofrecerles mejores herramientas y mayores conocimientos y habilidades para ejercer su libertad y para alcanzar el mayor grado de autonomía posible.

2. MARCO LEGAL

2.1. EL MARCO INTERNACIONAL Y EUROPEO

A nivel internacional, el reconocimiento de los derechos para personas con discapacidad implica un recorrido que incluye la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, la *Convención para la protección de los derechos humanos y las libertades fundamentales*, pasando por la *Convención de los derechos del niño* de 1989 y las *Reglas uniformes para la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad* de 1993. En el contexto europeo, y para ver el marco de reconocimiento de los derechos a las personas con discapacidad, destacan sobre todo: el *Tratado constitutivo de la Comunidad Europea*, los artículos 26 o 21 de la *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea*, los artículos 10 y 19 del *Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea*, el *Manifiesto Europeo de Mujeres con Discapacidad*, la *Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras*, la *Resolución sobre la movilidad y la inclusión de las personas con discapacidad* de 25 de Octubre de 2011, el *Plan de Acción 2006-2015 del Consejo de Europa para las personas con discapacidad*.

Ahora bien, al mirar los documentos más relevantes, nos encontramos con la *Convención de los Derechos del Niño*, que fue aprobada como tratado internacional de derechos humanos, el 20 de noviembre de 1989. Esta Convención establece la obligación de los Estados de adoptar todas las medidas que sean necesarias para hacer efectivos los derechos reconocidos en ésta. Ya a partir del artículo 12 de la Convención se observa una especie de reconocimiento al derecho a la vida independiente, vinculado en este caso con los niños, al momento que dicha norma resguarda el derecho a la opinión del niño, al señalar que los estados partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño. De igual forma, en los artículos siguientes, se le reconocen al niño los derechos de libertad de expresión (artículo 13), libertad de pensamiento, conciencia y religión (artículo 14), libertad de asociación (artículo 15).

La *Convención sobre los Derechos del Niño* ampara la educación para todos como una educación inclusiva. Una educación en la que el objetivo principal es que los niños y niñas puedan ver potenciadas al máximo sus capacidades y logren el libre desarrollo de su personalidad. Por su parte, en lo que se refiere a educación, la Convención establece en su artículo 28 que todos los niños tendrán derecho a la educación, y obligación para los estados asegurar, al menos, la educación primaria gratuita y obligatoria. Ya desde el punto 1 de este artículo 28, se reconoce el derecho a la educación en igualdad de oportunidades para todos los niños. A su vez, en el artículo 29, se señala como uno de los fines de la educación, el que ésta deberá estar encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades.

A partir de todas las normas de la Convención, y de las de educación en particular, se observa como ésta posiciona a los niños como sujetos de derecho, y no ya como simples depositarios de los derechos, por intermedio de sus padres, y son los propios niños quienes ejercen directamente muchas decisiones en los diversos ámbitos que los afectan directamente. Esto ha implicado que los distintos países han debido adaptar sus legislaciones, con los correspondientes cambios que reconozcan esta nueva situación, con el fin de que estos derechos sean efectivamente reconocidos y respetados.

En definitiva, a partir de la Convención, la escuela se posiciona como un instrumento para la igualdad de oportunidades para los niños, además de ser un espacio de integración social, permitiendo conocer, convivir y compartir con niños provenientes desde las más diferentes realidades, y con distintas capacidades, aprendiendo a valorar y a respetar a todos, independientemente de las diferencias que puedan existir. Sin señalarlo expresamente, la Convención está reconociendo lo perjudicial que es para el proceso educativo de los niños el que éstos sean formados en escuelas que no dan cabida a la tolerancia ni la diversidad en su interior. Es precisamente a partir de la escuela, el lugar desde el cual se aprende a convivir con los otros, y en donde cada niño tenga plenamente garantizado su derecho y oportunidad de desarrollar al máximo sus capacidades de aprendizaje y sus potencialidades.

La *Declaración Mundial sobre Educación para Todos, “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”* (Jomtien, 1990), estableció que la educación es un derecho humano fundamental e instó a los países a que intensificaran sus esfuerzos para

mejorar la educación. En el texto se define la educación inclusiva como la universalización del acceso a la educación, es decir la necesidad que todos compartan la misma experiencia educativa, promoviendo así la equidad.

De una manera más específica, el derecho a la educación de los niños con discapacidad se ha hecho más efectivo, y con un reconocimiento normativo mucho más fuerte, a partir del año 2006, con la dictación de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades*. Fue aprobada el 13 de diciembre de 2006 por la Asamblea General de la ONU, y ratificada por España el 23 de noviembre de 2007. Más concretamente, la Comunidad de Madrid la refrendó el 19 de junio de 2008. Dicha convención se ha convertido en un instrumento ejecutivo para defender e implementar los derechos.

Este instrumento jurídico internacional aprobó la educación inclusiva como mecanismo clave para hacer efectivo el derecho a la educación de los niños con algún tipo de discapacidad. El artículo 7 de la Convención señala que: los Estados partes tomarán todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños y las niñas con discapacidad gocen plenamente de sus derechos en igualdad de condiciones frente a los demás niños y niñas. A su vez, el artículo 24 reconoce expresamente el derecho a la educación inclusiva, al señalar que los Estados partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida. A fin de asegurar y hacer efectivo este derecho, los estados partes deben asegurar que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de su discapacidad, y que el acceso de las personas con discapacidad a la educación primaria y secundaria inclusiva, esté dada en igualdad de condiciones con las demás personas. También obliga a los estados partes a hacer los ajustes necesarios en función de las necesidades individuales de cada persona.

La aprobación de la Convención constituye un momento decisivo a la hora de reconocer los derechos que el colectivo de las personas con discapacidades había estado reclamando, ya que vincula a los Estados que lo hayan ratificado, como es el caso de España, a realizar las modificaciones oportunas en la legislación para que los derechos

recogidos sean efectivos. De una manera mucho más específica, el derecho a la educación de los niños con discapacidad, se ha hecho más efectivo, y con un reconocimiento normativo mucho más fuerte, a partir del año 2006, con la dictación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades. Este instrumento jurídico internacional aprobó la educación inclusiva como mecanismo clave para hacer efectivo el derecho a la educación de los niños con algún tipo de discapacidad. El artículo 7 de esta Convención señala que: Los Estados Partes tomarán todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños y las niñas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas. A su vez, el artículo 24 reconoce expresamente el derecho a la educación inclusiva, al señalar que: Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida. A fin de asegurar y hacer efectivo este derecho, los estados partes deben asegurar que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de su discapacidad, y que el acceso de las personas con discapacidad a la educación primaria y secundaria inclusiva, esté dada en igualdad de condiciones con las demás personas. También obliga a los estados partes a hacer los ajustes necesarios en función de las necesidades individuales de cada persona.

En consecuencia, la Convención obliga a los Estados que la han ratificado, a que proporcionen una adaptación satisfactoria y los correspondientes servicios de apoyo individualizado a las personas con discapacidad para facilitar su educación, y poder hacer efectivo este derecho sin discriminación de ninguna especie y en donde la igualdad de oportunidades se encuentre en la base de todo. Son los gobiernos los que deben proporcionar una adaptación adecuada a las necesidades individuales y el apoyo necesario dentro del sistema educativo para facilitar una educación efectiva. La educación, en definitiva, debe estar al servicio de potenciar y apoyar el pleno desarrollo del potencial humano y fomentar los talentos individuales, independientemente de las capacidades que cada niño tenga, inculcando, a la vez, el sentido de dignidad y respeto a los derechos humanos, libertades fundamentales y la diversidad humana (cfr. D'Emilio, 2008, *passim*).

La *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* de la ONU de 2006 introdujo ideas que la Comunidad de Madrid ya había expuesto en el 2004, y se incluyeron como pilares básicos de la Convención. Fue ratificada por España el 23 de noviembre del 2007 y se han convertido en derechos exigibles en todo el territorio español.

La redacción del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad configura este derecho desde una perspectiva de derechos humanos, de acuerdo con el modelo social de la discapacidad, presente en toda la Convención, y de acuerdo con sus principios generales. Esto significa que las personas con discapacidad son titulares de los mismos derechos que el resto de las personas y los ejercen al igual que todos, no entendiéndolos ya como objetos de políticas caritativas o asistenciales.

La Convención reconoce el derecho a la educación inclusiva en todos los niveles, así como a la enseñanza a lo largo de la vida, derecho que, la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948, reconoce para todas las personas en su artículo 26, suponiendo un avance en el reconocimiento de derechos para las personas con discapacidad y un nuevo paradigma para entender la sociedad y transformarla. Su finalidad no fue la creación de nuevos derechos, sino asegurar que cada uno de sus derechos fundamentales, pueda ser ejercido en igualdad de condiciones (Illán & Molina, 2013: 27). Esto se ve reflejado claramente en su artículo 19, el cual revolucionó completamente el derecho a la vida independiente, al ser reconocido de forma explícita, señalando a los Estados como los responsables directos a proporcionar la asistencia personal necesaria para hacer vida en comunidad, con plena participación social y en igualdad de condiciones con el resto de la ciudadanía. Lo que sitúa a las personas en el centro de la toma decisiones y de ejercer el control de sus propias vidas (Illán & Molina, 2013: 26).

El artículo 24 de la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (Nueva York, 2006) establece, en el párrafo 2 a), que para hacer efectivo el derecho a la educación los Estados Parte se comprometen a que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad. El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales ha señalado, en el punto 1 de su Observación General Nro. 13, que la educación es un derecho humano

intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos. Por otra parte, insiste en el Nro. 13, punto 31, que la prohibición de discriminación no está supeditada ni a una implementación gradual ni a la disponibilidad de recursos y se aplica plena e inmediatamente a todos los aspectos de la educación y abarca todos los motivos de discriminación rechazados internacionalmente. La Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aporta un enfoque desde el modelo social o de vida independiente. La ratificación por parte del estado español de la Convención y su protocolo, supone que esta se incorpora al sistema jurídico español con rango de ley superior (Rodríguez-Picavea A., 2013: 47).

Los principios que se encuentran en la Convención están inspirados en los derechos humanos, la igualdad de oportunidades y la vida independiente, en línea con el modelo social de la discapacidad. Es así que la Convención apuesta de forma directa por la vida independiente, sin dejar duda al dedicarle un artículo de forma específica (ibid.).

Según el artículo 19 (Derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad):

Los Estados partes en la presente Convención reconocen el derecho en igualdad de condiciones de todas las personas con discapacidad a vivir en la comunidad, con opciones iguales a las de las demás, y adoptarán medidas efectivas y pertinentes para facilitar el pleno goce de este derecho por las personas con discapacidad y su plena inclusión y participación en la comunidad, asegurando en especial que:

- Las personas con discapacidad tengan la oportunidad de elegir su lugar de residencia y dónde y con quién vivir, en igualdad de condiciones con las demás, y no se vean obligadas a vivir con arreglo a un sistema de vida específico;
- Las personas con discapacidad tengan acceso a una variedad de servicios de asistencia domiciliaria, residencial y otros servicios de apoyo de la comunidad, incluida la asistencia personal que sea necesaria para facilitar su existencia y su inclusión en la comunidad para evitar su aislamiento o separación de ésta (Rodríguez-Picavea A., 2013, pág. 48).

Así queda reflejado que, mientras en la Convención hay una apuesta clara y decidida por fomentar y promocionar la igualdad de oportunidades y la participación plena de las personas con discapacidad en la sociedad, fomentando la vida independiente dentro de su comunidad y poniendo a su alcance todos los instrumentos necesarios para poder llevarlo a cabo.

2.2. EL CONTEXTO ESPAÑOL

Como es obvio, la educación inclusiva no consiste sencillamente en la presencia física de las personas con discapacidad en los centros educativos ordinarios, sino que requiere que se realicen las adaptaciones y se presten las medidas de apoyo necesarias para que éstas puedan aprovechar plenamente las oportunidades educativas. A ello se refiere el artículo 24.2 de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (CDPD), en sus apartados c), que exige que “se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales”, e), que obliga a que “se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas”. Dicho artículo establece que “los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles”, añadiendo el párrafo segundo del precepto que “al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que: a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad; b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan”.

En el marco español, y como primer referente, vemos que la Constitución española de 1978 reconoce directamente en el preámbulo, “la dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás son el fundamento del orden político y la paz social”. Añadiendo en su artículo 10.2 “las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España”.

También vemos que en materia de educación aparece en las conclusiones del Seminario “Menores con Discapacidad: ¿Infancia vulnerable? (2003); el *Informe de la Comisión de Política Social y Empleo del Congreso de los Diputados*; y el *Informe sobre la Situación de las Personas con Discapacidad en España* (2003 del Consejo Económico y Social. Además, han tratado los derechos de las personas con discapacidad, entre otros, el Plan de acción para las mujeres con Discapacidad 2007 y el III Plan de Acción para la Discapacidad del Gobierno de España (2009-2012).

El fin esencial del derecho a la educación, plasmado en la Convención de los Derechos del Niño (CDN-1989), en la Constitución Española (CE-1978) y en la Ley Orgánica de Educación (LOE-2006) es el libre desarrollo de la personalidad.

Además, la CDN complementa este fin con aquellos relacionados con el desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño, hasta el máximo de sus posibilidades. La CDPD garantiza el reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad a la educación, cuyo propósito es desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima, y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas; y, hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

En septiembre de 2006, antes de la aprobación de la CDPD, el *Comité de los Derechos del Niño* aprobó una Observación General, con una serie de recomendaciones para tratar las conductas discriminatorias practicadas contra los niños con discapacidad, especialmente, en el sistema educativo.

En España existe una educación común a todos los alumnos, denominada enseñanza ordinaria; sin embargo se contempla la posibilidad de educación especial en casos excepcionales, lo que origina que no se dé una protección plena de la educación inclusiva. Previo al reconocimiento legislativo de la Educación Inclusiva como concepto, y en plena vigencia del Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 1985, paulatinamente en España la idea de Educación Especial, y la consideración y reconocimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales fueron aumentando e incorporando en la práctica cada vez más elementos inclusivos en los sistemas educativos españoles. En este

sentido, se encuentran ya algunas ideas del concepto de educación inclusiva en la propia LOGSE, como también en el Real Decreto 696/95 de Ordenación de Educación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, o el Real Decreto 299/96 de Ordenación de las acciones dirigidas a la Compensación de las Desigualdades en Educación. A su vez, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) reconoce también el principio de diversidad, junto a los de calidad, equidad y flexibilidad, incorporando, entre los fines de la educación, y que responden a la atención de la diversidad, el pleno desarrollo, educación en el respeto y libertades fundamentales, educación para el ejercicio de la tolerancia y la libertad y la formación en respeto y pluralidad.

El artículo 4.3 de la LOE (Ley orgánica de Educación) establece que: sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para los alumnos, se adoptará la atención a la diversidad como principio fundamental. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente Ley. Sin embargo, en la misma Ley se resalta, en su artículo 71.2, el principio de equidad que debe regir en la educación, tanto ordinaria como especial, estableciendo que: Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. Y el artículo 73 se señala que: se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

Esta ley obvia la diversidad que caracteriza a todos los alumnos en su totalidad y deja de lado las aportaciones que las personas con discapacidad, independientemente del tipo que sea, pueden realizar dentro del marco de educación para todos. Si bien es cierto que reconoce los apoyos requeridos, queda el cuestionamiento de porque dichos apoyos entran en conflicto si se presentan en el espacio de educación ordinaria o cuando representan una carga desproporcionada inviable.

Esto da lugar a los Centros de Educación Especial, donde se atienden a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales que, por sus características, no pueden integrarse en centros ordinarios para cursar las enseñanzas obligatorias. Así, esta escolarización se realiza, según el artículo 74.1 de la LOE, solamente cuando se aprecie de forma clara, que las necesidades del alumno no pueden ser atendidas adecuadamente en un centro ordinario. Pero como se explicó en el apartado anterior, la educación inclusiva defiende que se deben garantizar los apoyos necesarios, independientemente del tipo de discapacidad dentro del sistema de educación ordinaria; y no hay una justificación que suponga un ajuste desproporcionado, al ser un derecho que debe garantizarse independientemente de los recursos necesarios. Además, como ya se mencionó antes, el objetivo de la educación debe ir más allá de la acumulación de contenidos y debe velar por la construcción de sociedades más justas e inclusivas. Si se estigmatiza a un grupo de personas en razón de su discapacidad se hace inviable dicho objetivo. Además, como ya queda dicho, un sistema educativo único e integrado tiende a ser más barato que dos sistemas separados lo que supone la posibilidad de brindar los apoyos dentro del sistema ordinario, eliminando la posibilidad de la exclusión.

En España, en el año 2007 se aprobó la *Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia* (LEPA). Dentro de sus definiciones no tomaba en cuenta el concepto de vida independiente, y se inclinaba ante un modelo de carácter asistencial, pues en la mayoría de sus artículos se regula la dependencia, con una escasa promoción a la autonomía personal. A pesar de estos inconvenientes, el lado positivo es que por primera vez se reconoce como el derecho a tener acceso a un catálogo de servicios y prestaciones, y el derecho a la asistencia personal en los siguientes términos (Rodríguez-Picavea A., 2013: 46). La Ley trata de promover la autonomía personal, la asistencia personal se ofrece de forma restrictiva pues sólo es posible para facilitar el acceso al trabajo o al estudio, dejando de lado las actividades recreativas. Igualmente, se refiere sólo a las actividades básicas de la vida diaria, fuera de la línea de lo establecido en el artículo 19 de la Convención, que habla de la asistencia personal que sea necesaria. Además, otros de los problemas que se encuentra es que la asistencia personal será únicamente para aquellas personas que tengan cierto grado de dependencia establecida en la Ley, estando en contradicción con la Convención, la cual señala a todas las personas como beneficiarios de derechos, sin excepción alguna (ibid.). La Ley continúa con un enfoque

sobre los servicios de carácter asistencial en vez de promocionar la autonomía personal, la cual además se ofrece esos servicios de forma restrictiva, dejándola fuera de alcance para muchas personas que viven en situación de dependencia (ivi, p. 48).

Otro de los problemas que afectan a la *Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia* es su financiación, al estar sujeta a los presupuestos generales del Estado, y por lo tanto le afecta directamente los cambios económicos que sufra el país. Cuando la economía nacional no va bien los recortes afectan a los servicios sociales y por tanto a la financiación de los que más lo necesitan. Una solución posible es una financiación con la contribución de todos ya que finalmente nadie está exento de tener una discapacidad permanente o temporal en su vida, por lo que es un beneficio para todos, al mismo tiempo que se hace una concientización social, ya que es un asunto que nos atañe a todos (ivi, p. 50).

Además, cabe señalar la *Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social*, aprobada mediante el Real Decreto Legislativo 1/2013 de 29 de noviembre. Dicha ley, que reúne y simplifica las anteriores leyes españolas sobre esta temática, estable en su artículo 1 que su objetivo es lo de: a) garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades y de trato, así como el ejercicio real y efectivo de derechos por parte de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones respecto del resto de ciudadanos y ciudadanas, a través de la promoción de la autonomía personal, de la accesibilidad universal, del acceso al empleo, de la inclusión en la comunidad y la vida independiente y de la erradicación de toda forma de discriminación, conforme a los artículos 9.2, 10, 14 y 49 de la Constitución Española y a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y los tratados y acuerdos internacionales ratificados por España. b) Establecer el régimen de infracciones y sanciones que garantizan las condiciones básicas en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.

Se trata de una ley que simplifica y clarifica la dispersión existente entre las anteriores leyes, y elimina las posibles contradicciones conceptuales que pudieran producirse entre éstas.

En especial, esta ley refundió tres leyes sobre la materia:

- La ley 13/1983, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos.
- La ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de personas con discapacidad.
- La ley 47/2007, de 26 de diciembre, por la que se establece el régimen de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.

Esta ley tiene por objetivo, de acuerdo a lo que se indica en su artículo 1º:

- Garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades y de trato, así como el ejercicio real y efectivo de derechos por parte de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones respecto del resto de ciudadanos y ciudadanas, a través de la promoción de la autonomía personal, de la accesibilidad universal, del acceso al empleo, de la inclusión en la comunidad y la vida independiente y de la erradicación de toda forma de discriminación, conforme a los artículos 9.2, 10, 14 y 49 de la *Constitución española* y a la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* y los tratados y acuerdos internacionales ratificados por España.
- Establecer el régimen de infracciones y sanciones que garantizan las condiciones básicas en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.

Históricamente, en España las personas con discapacidad han estado restringidas al hogar o a instituciones segregadoras, llamadas de educación especial, basándose en la idea de que constituyen una carga para el sistema educativo ordinario. Por lo tanto, existía una negación constante por parte de las escuelas a educar alumnos con discapacidad o expulsarlos por las dificultades que encuentran en educarlos. Bajo estas justificaciones históricas, nos encontramos aún hoy con la existencia de centros especiales y con modelos de enseñanza combinada, donde el menor asiste unos días a la escuela ordinaria y otros a la escuela especial. Ambos modelos (educación especial y educación combinada) reflejan la exclusión social de la que son víctimas las personas con discapacidad y plantean la necesidad de dotar de importancia a la educación inclusiva, donde todos tienen derecho a

ser educados. Así, promoviendo la convivencia con la pluralidad y diversidad e impulsando la superación de prejuicios que conducen a la discriminación.

2.3. EL CONTEXTO AUTONÓMICO

En el marco autonómico, la Comunidad de Madrid desarrolló tanto el I Plan de Acción para Personas con Discapacidad 1999-2002, el II Plan de Acción para las personas con discapacidad 2005-2008 o el Reglamento Técnico de Desarrollo en materia de promoción de la accesibilidad y supresión de barreras arquitectónicas.

Durante los dos primeros años de ejecución del Tercer Plan de Acción para personas con Discapacidad el grado de cumplimiento de los objetivos previstos se puede considerar satisfactorio, al haberse superado ampliamente la previsión presupuestaria inicial. En concreto, a 31 de diciembre de 2013 se hallaban iniciados, en desarrollo o finalizados el 79% de los objetivos y el 71% de las actuaciones del Plan, y el gasto efectuado ascendía a un total de 1.200.558.827,16 €, lo que representa un grado de cumplimiento del 147%. El análisis de los datos e informaciones existentes, permite efectuar una valoración positiva del desarrollo de las actuaciones previstas en el Plan durante los años 2012 y 2013, considerando satisfactorios los avances obtenidos en los ámbitos de la salud, la educación, la atención social, el empleo y la participación social. En el documento se recogen diversos ejemplos del esfuerzo realizado por todas las Consejerías del Gobierno regional en la atención de las personas con discapacidad y a sus familias. Este esfuerzo se ha visto reconocido con el Premio Solidario 2013 otorgado por la Fundación Once a la Consejería de Asuntos Sociales en la categoría de Administración Pública, por el Tercer Plan de Acción para Personas con discapacidad, situando a la Comunidad de Madrid a la vanguardia de las políticas sociales en España, lo que ayuda a configurar un nuevo escenario en el ámbito de la discapacidad. Se han alcanzado logros importantes en este período y, en el segundo periodo de vigencia del Plan, se impulsará la puesta en marcha de todas las actuaciones pendientes con el fin de optimizar la inclusión, la salud y la calidad de vida de todas las personas con discapacidad y sus familias en la Comunidad de Madrid.

3. ANÁLISIS GENERAL DEL III PLAN DE ACCIÓN PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD

3.1. OBJETIVOS Y PRINCIPIOS

Creemos conveniente analizar el III Plan de Acción, incluyendo sus objetivos y principios, tanto de manera general como la relativa a áreas más específicas, con el objetivo de analizar si se está promoviendo una verdadera educación inclusiva.

El *III Plan de Acción para personas con discapacidad 2012-2015* fue creado con el máximo consenso y con una acción integrada de todo el Gobierno de la Comunidad de Madrid. Este Plan cuenta con 209 objetivos y 448 actuaciones, medidas y principios concretos (III Plan 2012: 4):

- Se busca promover la vida independiente, es decir, que tanto, las personas con discapacidad como sus familias logren el máximo grado de autonomía e independencia posibles para conseguir una efectiva igualdad de oportunidades para ellas y su plena inclusión en la sociedad, cuyo camino todavía está por recorrer. Tienen los mismos derechos y libertades que cualquier otro ciudadano por lo que no se les puede excluir de este proceso (III Plan 2012: 5).
- Plena inclusión social, con la eliminación de las barreras, no sólo físicas, sino psicológicas y sociales. “Todas las personas con discapacidad tienen derecho a participar en todos los ámbitos de la vida social de acuerdo a su libre elección y al desarrollo de su personalidad, de acuerdo a sus posibilidades, de acuerdo a sus posibilidades de modo razonable” (III Plan 2012: 126).
- Se busca optimizar la calidad de los servicios.
- Promover una accesibilidad universal, es una condición más que imprescindible que debe estar presente en todas las acciones y servicios para personas con discapacidad. Ya que las personas con discapacidad tienen que disfrutar de todos sus derechos y libertades con independencia.
- Se ha visto también, que dentro de las personas con discapacidad las mujeres están incluso más vulnerabilizadas, por ello debe estar presente una perspectiva

de género, ya que aunque se ha avanzado en esta materia, no ha conseguido eliminar esta doble discriminación.

- Sus principios instrumentales serían en cuanto a la atención: personalización, especialización y libertad de elección, así como en la continuidad de la atención en la consideración de la calidad, innovación y la excelencia como los motores principales del desarrollo de cada actuación del III Plan.
- No solo eso, sino que es necesario continuar con esta atención, debido a los cambios que se producen en el crecimiento, los cuales necesitan una nueva asistencia.
- Se promueve la mejora en la formación, investigación y el diseño de programas de calidad.
- El Plan se ha dotado de toda una estrategia e impulso, seguimiento y evaluación que permitirá ir ajustando el desarrollo del Plan a la realidad social y económica de cada momento con el conveniente rigor metodológico y eficiencia, que evaluaremos posteriormente cómo se ha cumplido (III Plan 2012: 124-129).

El objetivo principal es, mediante la accesibilidad total, “la vida independiente y la inclusión social, en un marco internacional de valores y derechos, un marco integrador y en un contexto europeo de convivencia, la presencia de las persona con discapacidad, de su voz y su participación y la aportación valiosa de todas las personas con o sin discapacidad. Busca mejorar la calidad de vida, no sólo de las personas con discapacidad y de sus familias, sino del conjunto de sus ciudadanos” (III Plan 2012: 16). “La calidad de vida y el bienestar personal son dos valores básicos para el disfrute de una vida plena y con significado personal” (III Plan 2012: 126). “Las mejoras en calidad de vida y la protección de los factores positivos en la vida de las personas deben llegar, con igual intensidad, a las personas con discapacidad” (III Plan 2012: 127).

Por otra parte, la atención a las personas con discapacidad puede englobarse en dos grandes bloques de acción:

- Un primer bloque de acciones reactivas, que perseguirán asegurar los servicios actualmente disponibles aumentando la eficiencia y la calidad de los mismos, con el fin de proporcionar una mayor y mejor garantía de la atención (III Plan 2012: 122).

- Un segundo bloque de acciones proactivas, que se refieren principalmente a acciones, programas y servicios a implantar. Este bloque englobaría también acciones de especial relevancia como las que se refieren a acciones de carácter preventivo o de detección en la temprana infancia, y acciones de difusión, sensibilización, formación e investigación (III Plan 2012: 122).

3.2. ESTRUCTURA Y EVALUACIÓN

Respecto a la estructura del III Plan de Acción para personas con discapacidad combina un enfoque continuista con respecto al II Plan, con un acercamiento innovador que da respuesta a las nuevas demandas y cambios ocurridos en estos años. Se han tenido en cuenta los principios fundamentales e instrumentales del mismo. Se contemplan 6 áreas siendo la de educación, la que nos ocupa principalmente el objeto de estudio en este informe, aunque trataremos otros como aquellos que fomentan la vida independiente o la atención temprana (III Plan 130-131).

La evaluación del cumplimiento del Plan se hace mediante sucesivas evaluaciones. Tanto en la primera evaluación como en la segunda se establecen unos objetivos, como son: el nivel de implantación efectiva del III Plan, valoración del cumplimiento de los objetivos propuestos y su nivel de impacto, identificación de las dificultades encontradas por las Consejerías implicadas para el desarrollo de los objetivos, valoración de reformulación de determinadas actuaciones que se consideren oportunas, recogida de actuaciones de las Consejerías durante el tiempo de la evaluación, como también realización del seguimiento económico de la memoria económica realizada en el marco del III Plan (Evaluación Intermedia, 2012-2013: 5).

Asimismo, los entes participantes implicados en la evaluación se identifican con todas las Consejerías del Gobierno de la Comunidad de Madrid, todas las personas con discapacidad y sus familias representadas por las respectivas asociaciones, y agrupadas en su mayoría por el CERMI-Comunidad de Madrid (EI 2012-2013: 6-7).

El análisis se desglosa en dos partes a partir de la realización de una serie de actuaciones como son cuadernos de seguimientos y evaluaciones, análisis de la información

y redacción de informes por los entes participantes referidos anteriormente. Se desglosa así entre una valoración general del desarrollo del plan por objetivos generales, desarrollo cuantitativo y objetivos nucleares; y una valoración por áreas (EI 2012-2013: 8-9).

- **Evaluación general del desarrollo del III Plan de Acción en la Evaluación Intermedia 2012-2013**

Dentro de la misma se nos presenta la valoración cuantitativa general de desarrollo de los objetivos, dividiéndose entre los años 2012 y 2013.

En cuanto al grado de ejecución de los objetivos, vienen desglosados por áreas y en porcentajes el número de objetivos y cuántos de estos han sido ya desarrollados o finalizados. En ninguna área el porcentaje de objetivos finalizados o en desarrollo es menor al 71%, a vista del área en salud en el que hay un 100% de objetivos finalizados o en desarrollo (EI 2012-2013: 14).

Asimismo se muestran los objetivos nucleares en cada una de las áreas, los cuales, solo mostrándonos su número y el porcentaje correspondiente, están ya en su totalidad finalizados o en desarrollo. Esto se muestra sin ningún fundamento que permita rápidamente comprobar el grado de fiabilidad de los gráficos.

Además, se detalla el seguimiento económico general del plan en este período de la evaluación intermedia. Se procede a detallar la previsión y ejecución presupuestaria, con un incremento que refleja la diferencia entre lo inicialmente previsto y lo ejecutado, según lo que dictan los gráficos de forma ambigua (EI 2012-2013: 16).

- **Evaluación general del desarrollo del Plan III de Acción en la Evaluación 2014**

Dentro de la evaluación de 2014, si nos adentramos en los objetivos, un 88% del total de los mismos estaban a finales de 2014 en desarrollo o finalizados, es decir, 184 de los 209, quedando un 12% sin iniciar (Evaluación 2014: 10):

En cuanto a las actuaciones, el 86% de ellas estaban ya en desarrollo o finalizadas al final de 2014, frente a un 18 que no. Supone en términos numéricos 366 frente a 82, pero se

repite la fórmula de ‘en desarrollo/finalizado’ que no fundamenta ni justifica muy bien el grado de cumplimiento del objetivo en el caso concreto (E 2014: 11-13).

3.3. DATOS SOBRE LA SITUACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Antes que empezar a hablar del tema más específicamente, debemos saber y examinar las características de las personas con discapacidad. Debemos tener presente que, aunque nos sirvan de base y como orientación estos datos, no podemos saber realmente la totalidad de las personas con discapacidad al estar sacadas del III Plan de Acción, y más concretamente de:

- La Base de Datos de Reconocimiento del Grado de discapacidad (RGD) de la Comunidad de Madrid, del año 2011 y se habla de las personas que han obtenido del Grado de discapacidad igual o superior al 33%.
- La Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia (EDAD), realizada por el Instituto Nacional de Estadística del año 2008 (III Plan 2012:40-41).

En la Comunidad de Madrid, respecto a la población global vemos que a 31 de diciembre de 2011, las personas con discapacidad representan el 4,23% de la población. De los cuales los hombres son el 50,80% frente al 49,20% frente a las mujeres, sin ver una gran brecha entre ambos (III Plan 2012: 42).

Al fijarnos en el rango de edad, comprobamos que de 0 a 5 años constituyen el 2,48% respecto de todas las personas con discapacidad. De 6 a 44 años son el 41,51%, y de 45 a 64 años, el 56,01% (III Plan 2012: 44).

Sobre el grado de discapacidad, del 33% al 64% se ha registrado un 59,60%. Del 65% al 74% un 26,40% y de 75% o más constituye un 14,00% (III Plan 2012: 59).

Respecto al tipo de discapacidad, de acuerdo con la RGD, un 54,86% de las personas menores de 65 años a las que se les ha reconocido un grado de discapacidad igual o superior al 33% tienen una discapacidad física, mientras que el 30,57% tienen discapacidad psíquica y un 14,57% presentan discapacidad sensorial (III Plan 2012: 55).

Otro dato a tener en consideración en nuestro análisis, es a qué tipo de centro escolar han ido los alumnos con discapacidad. “En 2007-2008 había 15.512 alumnos/as con necesidades educativas especiales por motivos de discapacidad” (III Plan 2012: 48) .

De estos el 75,93% eran alumnos integrados en centros ordinarios. De los cuales podemos decir, a modo de ejemplo, que el 57,30% tienen discapacidades psíquicas y el 20,21% tienen autismo y trastornos graves de la personalidad. Distribuidos el 12,74% en Educación Infantil, un 52,4% en Educación Primaria y tan sólo un 28,62% en la Educación Secundario Obligatoria.

El 24,07% restante asistía a centros específicos de Educación Especial. De los cuales el 50,25% tiene discapacidad psíquica y el 29,56% tienen plurideficiencia. De estos el 9,37% estaba en Educación Infantil, el 65,03%, atendía la educación básica y el 25,60% a transición a la vida adulta (III Plan 2012: 48-51).

Comprobamos que en ambos tipo de centros, incrementa notablemente los alumnos con discapacidad en primaria frente a los que constan en Infantil. Esto nos hace pensar en que la posible razón sea, por una parte, no tenerlos reconocidos como tales, y otra nos obliga a plantearnos la importancia de la Atención Temprana, como hablaremos más adelante.

Otro dato a tener en consideración en nuestro análisis, es el relativo a qué tipo de estudios logran completar las personas con discapacidad. Se observa claramente, que las personas con discapacidad tienen un nivel académico inferior al de la población general. “Casi un 5% de las personas con discapacidad no saben leer ni escribir y aproximadamente el 11% no han finalizado los estudios primarios” (III Plan 2012: 47).

No debemos perder de vista la perspectiva de género. Ya que, aunque el porcentaje de mujeres que terminan los estudios secundarios es mayor al de los varones, es inferior respecto a personas que no saben leer, que tienen estudios primarios y en etapas educativas posteriores a la secundaria. Sin embargo, al no dividirlo por tipos de discapacidades no se puede analizar en profundidad (III Plan 2012: 47).

Otro punto a tener en cuenta para el desarrollo de la autonomía personal de las personas con discapacidad, es la accesibilidad y la facilidad que tengan para moverse libremente y no tengan tanta dependencia de otras personas para ir al colegio, a la universidad o al lugar donde estén estudiando, para que al fin y al cabo sean más autosuficientes y autónomos, considerándolo un intento de eliminar barreras. El 21,53% de las personas con discapacidad entre 6 y 64 años manifiesta tener dificultad para desenvolverse con normalidad en su vivienda o edificio, especialmente en las escaleras (25,24%). Por otro lado, un 26,93% de las personas con discapacidad encuentran dificultades en la accesibilidad al transporte público. El principal obstáculo para las personas que usan medios de transporte público es subir o bajar de él (14,81%) y el acceso a las estaciones o andenes (13,96%) (III Plan 2012: 63).

4. ANÁLISIS ESPECÍFICO O POR ÁREAS DEL III PLAN DE ACCIÓN

4.1. ANÁLISIS DE LA PREVENCIÓN Y ATENCIÓN TEMPRANA

La Prevención y atención temprana permite “descubrir, diagnosticar y tratar las discapacidades lo antes posible, y así elaborar líneas directrices para la detección precoz y la intervención” (III Plan 2012: 155) en casos de discapacidad. Está centrada en niños de entre 0 a 6 años.

Lo que más nos interesa destacar es recalcar la importancia que tiene, para promover actuaciones preventivas dirigidas a la detección precoz de discapacidades, debido a la importancia de actuar a tan temprana edad para fomentar un mejor desarrollo intelectual y adaptación al sistema educativo ordinario (III Plan 2012: 155-156).

La Comunidad de Madrid tiene como objetivo recogido en el Plan, la creación de un centro de referencia en valoración de los bebés y los niños con discapacidad. No sólo busca valorar a todos los menores que lo soliciten en un plazo de un mes, sino que busca homogeneizar protocolos de actuación para ofrecer una atención temprana de calidad. Se busca también ampliar la prevención prenatal de la discapacidad (III Plan 2012: 157-159). Y además la “ evaluación y seguimiento de las actividades de diagnóstico precoz de

hipoacusia y alteraciones visuales, dirigidas a población de 0-14 años, incluidas en la cartera de servicios de Atención Primaria” (III Plan 2012:160). No sólo eso sino que busca “ampliar la formación en detección precoz, diagnóstico, tratamiento y rehabilitación de los trastornos del desarrollo infantil enfermedades endocrino-metabólicas congénitas de riesgo asociados a discapacidad” (III Plan 2012: 161).

Por lo que entendemos, la atención de los 0 a 6 años se debe extender a todo el territorio nacional (y no en función de la comunidad autónoma), y ha ser un servicio complementario y no excluyente (Plataforma Inclusión en el Pacto Educativo de Estado, 2013: 6).

Consideramos que para lograr una buena atención temprana se debe atender de forma global al niño, coordinándose desde todos los ámbitos de actuación, como son el educativo, el sanitario, etc. Se debe atender a estos niños hasta los 6 años, y no hasta los 3 como sucede dependiendo de la Comunidad Autónoma, ya sea por falta de medios o por falta de personal. Tampoco es conveniente que se traten exclusivamente los niños que tienen ya reconocida algún tipo de discapacidad, sino todos aquellos que tengan riesgo de padecerla (UNICEF 2012: 31-32).

• **Las evaluaciones del III Plan de Acción.**

En cuanto a lo que se ha hecho dentro del área de atención temprana en la evaluación intermedia del III Plan de Acción correspondiente a 2012 y 2013, vemos lo siguiente. De los objetivos, 14 estaban en desarrollo o finalizados y estaban pendientes de inicio los 5 objetivos restantes. Los dos objetivos nucleares existentes se han cumplido según la evaluación, estos son: Prestación de una atención temprana de calidad y la ampliación de atención a niñas y niños con discapacidad en entornos familiares complicados.

Por otro lado, en la segunda evaluación que data del 2014 consta lo siguiente. En cuanto a los objetivos operativos, 16 estaban en desarrollo o finalizados, lo que representa el 84% del total, y estaban pendientes de inicio los 3 objetivos restantes. Por cuenta de las actuaciones, 27 del total están ya iniciadas, avanzadas o cumplidas, quedando pendientes de inicio 3 actuaciones (E 2014: 23-24).

Según esto, los logros en esta área serían:

1. Respecto a la evaluación del 2012-2013, la preparación para la creación de un Centro de Referencia en valoración de la discapacidad y de la necesidad de atención temprana de niños de 0 a 6 años y en la orientación a sus familias, y elaboración de un proyecto normativo por las consejerías en las competencias correspondientes de sanidad, educación y servicios sociales que regulará la coordinación en la prestación de la atención temprana en el ámbito de la Comunidad de Madrid (EI 2012-2013: 34-35). Vemos que en 2014, se puso en marcha el Centro Regional de Coordinación y Valoración Infantil (CRECOVI) y se impulsará el proyecto de decreto que regulará la coordinación en la prestación de la atención temprana en la Comunidad de Madrid. El centro también funciona como punto de encuentro para las familias y los profesionales, donde también se prevé un registro informático único para recoger toda la información del menor (E 2014: 25-26). Destacamos la gran importancia de este logro, porque no solamente beneficia en la prevención de discapacidades, sino que fomenta un mayor desarrollo intelectual que repercute directamente en su educación. Otra de las ideas que se podrían barajar sería centrar “la intervención en el entorno en el que el niño o niña y su familia están, [...] Esto significa, entre otras cosas, que frente al modelo en que el niño y la familia van a los centros de atención temprana emerge el modelo de que son los profesionales y los demás recursos los que se acercan a los entornos propios de la vida de ese niño y su familia: la casa, la escuela infantil, el parque, los recursos de la vecindad y del municipio, los centros de salud, etc.” (FEAPS 2009: 2).
2. En 2012-2013 se mantuvo la red de centros de atención temprana e impulsó una atención de calidad. Durante los dos primeros años de ejecución del Plan se han mantenido las 2.373 plazas. La prestación del servicio se realizará en dos modalidades. Una de tratamiento y de apoyo y seguimiento y otra segunda modalidad que parece mejorar el enfoque del trato del que debe ser eje el o la menor y sus capacidades con los apoyos y el seguimiento necesario, como en este caso (EI 2012-2013: 35). En 2014, creció la red de centros de atención temprana e impulso de una atención de calidad. Aumentó a 100 plazas la red de atención temprana (E 2014: 26).
3. En la evaluación intermedia, se considera como logro la ampliación la atención a los niños y niñas con discapacidad que presenten dificultades para la convivencia en

entornos familiares (EI 2012-2013: 35). Por lo tanto, “el escenario de la intervención en atención temprana no puede ser solo el niño entre las paredes de una sala sino que se ha de centrar en la familia, en sus necesidades y expectativas, en sus entornos naturales de convivencia y desarrollo” (FEAPS 2009: 8).

4. Asimismo en dicha evaluación, aumentaron hasta 19 las enfermedades endocrino-metabólicas a detectar en la prueba del talón (EI 2012-2013: 36). En la última evaluación, se elaboró y puso en marcha un cribado neonatal de enfermedades endocrino-metabólicas (E 2014: 27).

4.2. ANÁLISIS DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

El programa de Educación, cuya consejería responsable, es la de Educación y Empleo, Vicepresidencia, Consejería de Cultura y Deporte y Portavocía del Gobierno; se divide en dos: un primer programa que trata del acceso al sistema educativo, y un segundo programa sobre la educación en la edad adulta. Este área es en la que nos vamos a centrar, con el objetivo de conocer lo que se dice en este III Plan, para ver como se ha llevado a cabo, y si realmente se potencia la educación inclusiva (III Plan 2012: 169).

Lo que busca este área es garantizar el acceso al conocimiento y formación de personas con discapacidad, y al sistema educativo y la permanencia en el mismo en igualdad de oportunidades basándose en la equidad (principio de la LO 2/2006, 3 mayo de Educación) para garantizar así la inclusión educativa y la no discriminación. Actúa como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad (III Plan 2012: 169).

Resulta prioritario potenciar los itinerarios de enseñanza realistas y efectivos, e impulsar la atención a la población con discapacidad. También deben reforzarse los apoyos para promocionar el acceso de las personas con discapacidad a las enseñanzas post-obligatorias, como una garantía que facilite la transición de estas personas a otros sectores. Siendo de vital importancia la sensibilización en materia de discapacidad (III Plan 2012: 169).

Entre las medidas, es importante destacar las Comisiones de Acompañamiento en todas las Direcciones de Área Territorial, en coordinación con la Consejería de Asuntos Sociales a través del Programa “ACOMPAÑADOS” apoyando el proceso de transición de los alumnos con discapacidad al final de la etapa educativa obligatoria; la adopción de medidas necesarias para que los alumnos con discapacidad puedan realizar las pruebas de acceso a las enseñanzas universitarias en condiciones de igualdad; y la extensión de la formación y la cultura en jóvenes con discapacidad (III Plan 2012: 170).

Por lo que concierne a la evaluación intermedia de 2012-2013, los objetivos primordiales en los que se basa son en el acceso y permanencia en el sistema educativo de las personas con discapacidad en sus distintos estadios y en los distintos niveles y modalidades de enseñanza. Se destaca la atención educativa a ‘grupos específicos’, no explicando a qué se refieren con esto, la adopción de medidas para la realización de las pruebas de acceso a la universidad en condiciones de igualdad a las y los alumnos con discapacidad y, de nuevo, la referencia al Programa Acompañados (EI 2012-2013: 43). Como de costumbre, no se hace referencia expresa a la educación inclusiva como tal, tratando la atención educativa como focalización en el grupo específico de las personas con discapacidad, y no como apoyos individuales en un entorno colectivo en el que impere la inclusión real.

En cuanto a los dos objetivos nucleares estaban en desarrollo o finalizados; como acabamos de decir, la garantía de acceso al currículo y permanencia en el sistema educativo de las personas con discapacidad (las vías de permanencia estarán entre una permanencia segregacionista, integracionista o inclusiva) y garantizar de nuevo la atención educativa a grupos específicos, enfocando así la primera vía que se ha señalado. (EI 2012-2013: 43-45). Y respecto a la evaluación de 2014 de los 9 objetivos planteados, el 100%, se encontraban realizados o en desarrollo.(E 2014: 32-33).

4.2.1. SERVICIOS DE ORIENTACIÓN: EQUIPOS Y DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN

Hay un total de 63 Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, “son los responsables de la Orientación Educativa en las etapas de Educación Infantil y Primaria en

los centros sostenidos con fondos públicos” (III Plan 2012:99). Su ámbito no sólo incluye a los alumnos, sino también a los profesores. Estos se dividen en tres; el primero es el de *Atención Temprana*, para niños de entre 0 y 6 años, que intervienen principalmente en las escuelas infantiles. Los *Generales*, actúan en centros de Educación Infantil y Primaria y está dirigida a niños de los 3 a los 12 años. Por último, los *específicos* de discapacidad motórica, discapacidad visual, discapacidad auditiva y alteraciones graves del desarrollo, cuyo ámbito es regional. Estos modelos sirven como apoyo continuado en “la adopción de medidas de atención a la diversidad y en tareas concernientes al proceso de adaptación del currículo que el alumnado con discapacidad pudiera precisar” (III Plan 2012:99).

Además poseen una dimensión preventiva y compensadora al desarrollar “actuaciones en el sector a fin de identificar las situaciones y circunstancias de riesgo o desventaja, detectarlas tempranamente y facilitar la intervención adecuada” (III Plan 2012:99) y participar en la asignación de plazas escolares a alumnos con posibles necesidades educativas especiales que se incorporan al sistema educativo ya que son miembros de las Comisiones de Escolarización. Una de las competencias que le atan es efectuar la evaluación psicopedagógica de estos alumnos y decidir sobre la modalidad educativa en la que más les conviene estar “y la propuesta de escolarización que consideren adecuada, en base al conocimiento del alumno y a la oferta de los centros del sector preferentemente” (III Plan 2012:100). El problema que dicha evaluación psicopedagógica puede ocasionar, es la exclusión de los alumnos con discapacidad, por el mero hecho de cumplir, o más bien, no cumplir, una serie de requisitos establecidos que hacen que estos Equipos les acaben enviando a los centros especiales, lo que conforma una de las razones por la que no defendemos su existencia como exponemos más adelante.

Otro de los servicios que posee es el de los Departamentos de Orientación, u Orientador en los colegios concertados, que se encuentran en los institutos de Educación Secundaria y son responsables de la orientación pedagógica.

También disponen los centros de educación especial de Orientadores y Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad, que se encargan desde mejorar las estructuras organizativas de los centros como de colaborar en el desarrollo de las medidas educativas (III Plan 2012: 100).

Es importante tener en cuenta a este colectivo cuando hablamos de educación inclusiva, ya que no sólo nos referimos a los profesores, y debemos poner especial atención al papel de estos equipos y orientadores (CERMI 2011:189). No debemos olvidar que pueden jugar un papel tan importante como el que es adecuar el aula al alumno, y no adecuar el alumno al aula, lo que fomentaría un cambio en el sistema educativo y una verdadera educación inclusiva.

Los orientadores seguirán siendo necesarios, incluso aún más si precisa, pero su perspectiva deberá de estar totalmente dentro de la inclusión educativa. “La formación en educación inclusiva puede ayudar a los profesores [y orientadores] a reconocer y valorar la diversidad de los estudiantes como un punto fuerte, de forma que también tengan la posibilidad de adaptar los planes de estudio y métodos de enseñanza en los contextos específicos y a las necesidades de sus estudiantes (...). La formación en educación inclusiva debe integrarse en los módulos de formación” (Handicap International 2014: 32). Por lo tanto, será necesario que haya suficientes profesores y orientadores preparados y formados, además de recibir el apoyo de los especialistas cuando fuera necesario; entendemos que dicha formación es vital es vital para alcanzar una educación y aprendizaje de calidad

4.2.2. ETAPA OBLIGATORIA

a) Centros educativos

•Centros con Recursos de Apoyo a la Integración Educativa

Los centros educativos con recursos de apoyo a la Integración Educativa, donde se reservan dos plazas por grupo para alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, cuentan con fondos públicos para apoyo de alumnos con discapacidad, “con el fin de que estos alumnos puedan alcanzar los objetivos establecidos utilizando adaptaciones curriculares, estrategias organizativas y adaptaciones de acceso cuando se precisen” (III Plan 2012: 95). Sin embargo, no se deberían considerar como un privilegio sino como un derecho de estos niños.

Estos centros se dividen en *Casas de Niños y Escuelas Infantiles* para niños de entre 0 y 3 años, hasta llegar a los 5 años y cuentan con el apoyo del Equipo de Orientación

Educativa y Psicopedagógica de Atención Temprana del sector en que se ubican. Los centros de *Educación Infantil*, de 3 a 6 años, y *Primaria*, de 6 a 12 años. Reciben atención por parte de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica del sector en el que se encuentran. Por último cuentan con centros de *Educación Secundaria*, y consta de centros de Secundaria Obligatoria, de entre 12 y 16 años, y centros de Post-obligatoria, de 16 a 18 años. También reciben atención por parte de los Departamentos de Orientación de los centros (III Plan 2012: 95).

Dentro de los Centros de Educación Secundaria, además, existen centros educativos de atención preferente para “escolarizar a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad motriz, auditiva y, a trastornos graves del desarrollo” (III Plan 2012: 95). En caso de necesidades educativas especiales, tal y como se les denomina en el III Plan, asociadas a discapacidades auditivas se le podría conseguir apoyos educativo de los Intérpretes de Lengua de Signos Españolas.

También en la Educación Secundaria, pueden impartirse Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Es una manera de compensar las desigualdades y de favorecer una inserción sociolaboral satisfactoria de los alumnos. Estos programas se imparten en colaboración con entidades sin ánimo de lucro que trabajan con jóvenes con discapacidad. Estos programas, con el fin de satisfacer las necesidades personales, sociales y educativas de los alumnos, se pueden impartir en dos modalidades. Pueden asistir las personas de entre 16 y 21 años que no “hayan alcanzado los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria ni posean titulación alguna de Formación Profesional” (III Plan 2012: 95-96).

La modalidad General, que duraría un año, para los alumnos escolarizados en régimen ordinario, incluyendo además aquellos con necesidades educativas especiales. Se usarán los mismos criterios que se establecen para la Educación Secundaria Obligatoria. La modalidad Especial, que dura el doble que la general, está destinada a todos aquellos alumnos que lo necesite por poseer necesidades educativas especiales. Aquí podrán escolarizarse aquellos que no les permitan su integración en la General sus condiciones personales (III Plan 2012: 96).

Sin embargo, consideramos que “la educación inclusiva con calidad no implica sólo que los niñas y las niñas con discapacidad puedan ejercer su derecho a la educación en los centro ordinarios, sino que también supone que puedan ejercer ese derecho en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas (...). Esto exige cambios en todo el sistema educativo: diseño para todos, accesibilidad universal, ajustes razonables, adaptaciones curriculares, preparación de profesores y profesionales especializados, atención a las actividades no lectivas y extraescolares, etc” (UNICEF 2013: 24).

• **Las evaluaciones del III Plan de Acción.**

Dentro de la evaluación intermedia y de la última de 2014 del III Plan de Acción se fijan unos logros en cuanto a la implementación de centros educativos de atención preferente para las y los alumnos con Trastornos del Espectro del Autismo (TEA).

1. En la evaluación intermedia se fomenta el crecimiento de centros y aulas de atención preferente a alumnos con TEA. Se han incorporado 31 nuevos centros como preferentes para alumnado con TEA. En la Comunidad de Madrid hay 155 centros con 168 aulas especializadas de apoyo. Dentro, entonces, del propio centro ordinario, se encuentran aulas específicas para la atención preferentes a los y las alumnas con TEA. Esto choca frontalmente con el derecho a la educación inclusiva de calidad, si bien la educación de calidad pueda existir manifiestamente, pero no inclusiva (EI 2012-2013: 47).
2. Continuando con la evaluación del 2014, y en consonancia con lo dicho, se prosigue el crecimiento de centros y aulas de atención preferente para los alumnos con TEA. En concreto, se han incorporado 16 nuevos centros educativos como preferentes en 2014, lo que significa que la Comunidad de Madrid ya cuenta con 171 centros de estas características, que cuentan con 186 aulas especializadas de apoyo para alumnos con TEA. Esto vulnera frontalmente el CDPD¹, ya que no es educación inclusiva, ni tan siquiera integradora, puesto que se establecen aulas que segregan a las y los niños con TEA que tienen un ritmo y atención de aprendizaje diferente (E 2014: 35).

¹ En concreto se vulnera el artículo 24 de la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad que establece la obligatoriedad de una educación inclusiva de calidad.

Vemos que en este III Plan de Acción, se da una especial relevancia al Trastorno del Espectro Autista, que ya desde mediados de los años 60 se ha ido potenciando el tratamiento del mismo. “Las investigaciones en los últimos años sobre los efectos de la integración en el desarrollo de los niños con autismo presentan datos esperanzadores: los niños integrados establecen relaciones que les brindan oportunidades de adquirir habilidades sociales y comunicativas, están constantemente expuestos a modelos de iguales que les proporcionan vías para aprender, generalizan con más facilidad sus adquisiciones educativas y aumentan sus probabilidades de un ajuste social mejor a largo plazo [...]. Hoy está claro que la educación no es el único medio pero es un procedimiento de intervención sobre el medio externo que constituye el núcleo esencial de tratamiento de las personas con autismo” (INICO 2001: 3-7).

- **Centros específicos de Educación Especial y aulas sustitutorias de Educación Especial**

Consideramos centros de educación especial a “aquellos que escolarizan a los alumnos que no pueden acceder a la educación ordinaria por precisar apoyos muy específicos y se considere por ello que sería mínimo su nivel de adaptación y de integración en un centro escolar ordinario” (III Plan 2012: 96). Lo que busca esta vía es dar al alumno una respuesta educativa que se adecue a sus condiciones personales, para lograr “el mayor grado de autonomía y desarrollo personal, y que le permita, cuando ello sea posible la inserción laboral” (III Plan 2012: 96). Inevitablemente la defensa de esta premisa en un sistema inclusivo es bastante difícil.

Estos centros se dividen de manera parecida a los centros de Educación ordinaria. La *Educación Infantil*, que tiene carácter excepcional y sería de los 3 a los 6 años de edad. De los 6 a los 16 años, los alumnos asistirán a la *Educación Infantil Especial y Básica Obligatoria (EBO)*. A partir de los 16 años, y ya no sería obligatorio, se impartirán, *Programas de Formación para la Transición a la Vida Adulta*. En algunos colegios de educación infantil y primaria se cuenta con Aulas de Educación Especial (Lo que buscan estos programas es “facilitar el desarrollo de la autonomía personal y la integración social. Incorporan, también, aspectos de formación profesional, dependiendo del alumno” (III Plan 2012 96-97).

Por nuestra parte entendemos que “se han de desmantelar los centros de educación especial y convertirlos en centros de recursos de apoyo para que los niños y las niñas con discapacidad puedan realmente tener una educación de calidad en los centros ordinarios, en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas” (UNICEF 2013: 24). Esto no es una opinión aislada; ya que diversos colectivos que abogan por la Educación Inclusiva plantean esta idea: “Los centros de educación especial deben convertirse en centros de recursos para los centros ordinarios de toda su zona, aportando los conocimientos y la experiencia” (Plataforma Inclusión en el Pacto Educativo de Estado 2013: 2).

• **Las evaluaciones del III Plan de Acción**

Dentro de la segunda evaluación del III Plan en 2014, que es la que más se centra en este apartado, el logro referido a la creación de Centros Específicos de Educación Especial es:

1. La Consejería de Educación, Juventud y Deporte ha puesto en marcha un proyecto de colaboración con la Consejería de Sanidad para determinar las alternativas y recursos que permitan ofrecer la mejor atención a los alumnos escolarizados en los Centros de Educación Especial que presentan trastornos psiquiátricos. No se replantea siquiera la existencia de centros especiales que enlacen en una educación especial y de segregación para que se traten sus diversidades de una manera más ‘eficaz’ y sin interferencias al aprendizaje de la infancia sin discapacidad, hecho que, de nuevo, vulnera frontalmente la Convención para los Derechos de las Personas con Discapacidad (E 2014: 34).
2. Supervisión del Programa de Centros Preferentes para la Atención de Alumnos con Trastornos Generalizados del Desarrollo con el fin de evaluar su funcionamiento actual y optimizar la atención, estudiando de forma individual al alumnado con estas diversidades y adecuando la escolarización a sus necesidades, no se precisa si facilitando la accesibilidad educativa y apoyos necesarios o, como bien dice el título del programa, estableciendo centros especiales de educación (E 2014: 35).

b) Programa 1: Acceso al Sistema Educativo

En los objetivos generales de este Programa, no sólo se busca fomentar la plena inclusión de los alumnos “dentro de la modalidad más adecuada para cada uno de ellos, garantizando el desarrollo de todos, favoreciendo la equidad y contribuyendo a una mayor cohesión social” (III Plan 2012: 171) , sino que también se busca aportar medidas para el acceso y permanencia en el sistema educativo, como se citaba en los principios generales.

El problema de “incluirles” dentro de la modalidad más adecuada para cada uno de ellos, tiene el riesgo de usarlo como cajón de sastre y fomentar una educación integradora más que inclusiva, utilizándolo cada vez que se quiera cambiar a un niño de un colegio ordinario a uno especial. Dentro del modelo que aquí se defiende se eliminaría esta posibilidad, ya que solo de esta manera sería realmente inclusivo.

Incluso aunque se refiriese este apartado a la organización dentro de la misma escuela, seguiría siendo un modelo segregador. “Muchos padres informan que sus hijos no están incluidos en las escuelas ordinarias, sino que más bien están “*integrados*”, lo que significa que se les coloca en ambientes regulares sin estar razonablemente acomodados. Estos niños están excluidos de las clases regulares y están habitualmente segregados en clases con otros niños con discapacidad, durante muchas horas al día” (SOLCOM 2011: 7).

Eliminando esta posibilidad y, por consiguiente, este modelo no realmente inclusivo, estos sistemas educativos ya no tratarían a estas personas con discapacidad como problemas que hay que solucionar, como sería propio del modelo médico, sino que se trataría de actuar de una manera positiva ante los diferentes alumnos, viendo todas estas diferencias como oportunidades para que la educación de cada uno de los alumnos se vea enriquecida. Asimismo, esta posible separación promueve la discriminación al entrañar una “mayor marginación social [...]. En cambio, se ha demostrado que la educación inclusiva puede limitar la marginación. Esa marginación propicia los estereotipos, los prejuicios irrationales y, por ende, la discriminación” (NU 2007: 6-7). Para que absolutamente todos los niños puedan acceder a una educación de calidad, es necesario que se le dé una respuesta adecuada a las necesidades de cada uno (CMEa 2014: 7).

Por otro lado, observamos que más específicamente vemos tal y como se recoge en el III Plan de Acción, que en sus objetivos específicos se busca:

- “Garantizar el acceso al currículo y permanencia en el sistema educativo de las personas con discapacidad” (III Plan 2012: 171).

1. “Dotar progresivamente de medios técnicos que favorezcan el acceso al currículo (aparatos FM, comunicadores, puestos de estudio) asegurando su mantenimiento y actualización en las etapas obligatorias, así como el incremento progresivo de la etapa postobligatoria” (III Plan 2012: 171). Es básico dotar a los centros educativos de materiales accesibles para todo alumno. El uso de diferentes sistemas de comunicación y recursos comunicativos dentro del aula (signos, braille, gráficos,...) y la utilización de diferentes sistemas de memorización fomenta una mayor participación y aprendizaje de todos los alumnos (CERMI 2010: 64-65).
 2. “Realizar el estudio de una propuesta para aquellos alumnos escolarizados en Centros de Educación Especial que por accidente o enfermedad común sobrevenida, deban permanecer en su domicilio transitoriamente” (III Plan 2012: 171). A pesar de que este tipo de centro no entraría dentro de nuestro modelo inclusivo, la medida en sí podría resultar muy beneficiosa para todos aquellos alumnos que lo necesiten, facilitándoles la continuación de una educación de calidad.
 3. “Garantizar la permanencia de los alumnos con discapacidad en el sistema educativo a través del incremento progresivo de la dotación de profesionales que les atiendan en todas las actividades educativas” (III Plan 2012: 171). Como recalcaremos posteriormente, la dotación de los profesionales es básico para un correcto funcionamiento del aula. Sin embargo, “Los maestros con consideración de “especialista” (por ejemplo logopedas) no siempre están suficientemente cualificados”. (SOLCOM 2011: 4).
 4. Asegurar que todas las actividades realizadas en horario lectivo (salidas, en el centro), presenten la flexibilidad necesaria para su adecuación a las necesidades de los alumnos con discapacidad (III Plan 2012: 171).
- “Defender la igualdad de oportunidades y los derechos de las personas con discapacidad a lo largo del proceso educativo” (III Plan 2012: 172).

1. “Potenciar el programa de detención de abuso y maltrato escolar” (III Plan 2012: 172). Dentro del ámbito de la sensibilización todavía queda mucho por hacer, lo que acaba repercutiendo en asuntos tales como este. Queda un largo camino por recorrer

debido al limitado conocimiento que se tiene sobre este tema tan delicado. Respecto a los datos que se manejan, los menores que no tienen una discapacidad sufren una tasa de maltrato del 3,87% frente, a los menores con discapacidad que la cifra se elevaría a 23,08%. “Por tanto, el hecho de presentar una discapacidad es un factor que incrementa muchísimo el riesgo de maltrato”, y por ello se debería incidir en el cumplimiento de este programa (Campoy 2013: 17).

- Impulsar la atención educativa a grupos específicos

1. “Firmar Convenios de colaboración para facilitar a los alumnos usuarios de la lengua de signos española el acceso al currículo y su evolución académica en un entorno normalizado” (III Plan 2012: 172).
2. “Dar continuidad al Convenio de colaboración con ONCE para la mejora de la atención educativa de los alumnos ciegos o con discapacidad visual” (III Plan 2012: 172).
3. “Firmar un nuevo Convenio de convenio de colaboración con FOAPS (Fundación ONCE Para la atención con personas con sordoceguera) para la mejora de la atención educativa de los alumnos con sordoceguera” (III Plan 2012: 172). En la evaluación intermedia se contempla Mantenimiento de los Contratos de servicio entre la Consejería de Educación, Juventud y Deporte y FECORSAM, en cuanto a las y los asesores sordos, con CILSEM para las y los intérpretes de lenguaje de signos y con ONCE para atención a niñas y niños con discapacidad visual y FOAPS con fines a facilitar el acceso al currículo y permanencia en el sistema educativo. Esto sí se mantiene como una medida beneficiosa pero que no aporta mejora puesto que son contratos que ya existían previamente (EI 2012-2013: 40).
4. “Mantener los Centros Educativos Terapéuticos-Hospitales de Día, ajustando las plazas a las demandas existentes” (III Plan 2012: 172).

Respecto a este bloque, y para no repetir lo anteriormente dicho, creemos acertado este apartado ya que beneficia al alumno con técnicas tales como que “el profesor deberá tener especial cuidado en no explicar la materia mientras está escribiendo para que el alumnado con sordera no pierda esta información” (CERMI 2010:63). No únicamente nos deberíamos centrar en estos casos específicos, sino ampliarlo enormemente debido a la gran variedad de discapacidades que pueden tener estos alumnos.

Se debería “potenciar la elaboración de proyectos educativos y planes que contemplen la atención integral al alumnado que presenta necesidades educativas especiales y las estructuras de apoyo y asesoramiento interno en los centros. Se trata de favorecer que los centros docentes, en base al ejercicio de su autonomía, elaboren proyectos educativos y planes que recojan la forma de atención integral a la diversidad de necesidades del alumnado y potenciar la coordinación entre administraciones, instituciones y asociaciones en el centro educativo y la interacción de éste con el entorno” (Plan de inclusión alumnado necesidades especiales 2011: 8).

En resumen, se deben “construir aulas y escuelas accesibles para todos y todas y asegurar la existencia de suficientes docentes con formación apropiada” (CMEb 2014: 2).

4.2.3. ETAPA POST-OBLIGATORIA

a) Centros educativos y otros servicios

• Centros Universitarios

Según lo que dice el III Plan de Acción, se reserva el 5% de las plazas universitarias para personas con discapacidad con un Grado de discapacidad igual o superior al 33%. La Comunidad de Madrid, les facilita el acceso ya que, desde el curso 2003-2004, convoca becas para alumnos con discapacidad. De acuerdo con el Real Decreto 1892/2008, se adecuarán las pruebas de acceso a la universidad para garantizar las debidas condiciones de igualdad para todos aquellos estudiantes con discapacidad (III Plan 2012: 97)

La Universidad, cuenta con recursos como apoyo a las personas con discapacidad tales como el Centro de Información y Asesoramiento Universitario, Servicios de Atención a la Discapacidad de las Universidades de la Comunidad de Madrid y Proyectos de Investigación (III Plan 2012: 98).

• Las evaluaciones del III Plan de Acción.

Dentro de los programas horizontales, uno de los logros considerado como tal por la Comunidad de Madrid en su Evaluación del 2014, sería la elaboración de fichas de autoevaluación de universidades madrileñas previo estudio de accesibilidad a los centros universitarios y dar continuidad de las becas para el posgrado ‘Accesibilidad universal y Diseño para todos’ de la UAM (E 2014: 58).

Creemos conveniente destacar la importancia de fomentar el acceso a la universidad como otra de las opciones a las que se puede optar una vez se comienza con el paso a la vida adulta donde normalmente solo se contempla la finalización de la escuela y la búsqueda de trabajo. Este momento de transición es “un proceso por el cual el individuo crece de la adolescencia a la edad adulta y logra un estado equilibrado entre dependencia e independencia” (McGinty and Fish, 1992: 6). En este modelo de educación inclusiva, la balanza se debería inclinar hacia la independencia, por lo que se debería facilitar a los alumnos la oportunidad de extender su periodo de aprendizaje si así lo desean, sin ningún tipo de traba. Aunque, según los expertos, las aspiraciones suelen ser poco realistas, es esencial pasar por este periodo de decisión y aprendizaje, para no perpetuar el mito del “niño dependiente”. Así evitaremos continuar con la visión que tiene la sociedad, e incluso ellos de sí mismos, de esa imposibilidad de que lleguen a ser adultos independientes, la cual no fomenta su autonomía ni la consecución de una vida independiente (Topping, 2005 : 223-227).

Por ello, aparte de lo que se recoge en el citado Plan, se debería “promover la coordinación entre los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria y las universidades para facilitar el tránsito entre estas enseñanzas y establecer acuerdos entre las entidades representativas de las personas con discapacidad y de sus familias, las Administraciones y las universidades para favorecer la accesibilidad universal y el éxito de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad” (Plan de Inclusión del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales 2011: 7). Se conseguiría de este modo el acceso.

A parte de lo dicho, y como diremos posteriormente, es muy importante incidir en la formación del profesorado de estas universidades y que las mismas promuevan cursos relativos a la inclusión y a la atención a la diversidad, ya que la sensibilización y el

conocimiento previo de este tema, es vital para una correcta inclusión (Plataforma Inclusión en el Pacto Educativo de Estado, 2013: 8).

• Otros Servicios

Entre los servicios que tiene la Comunidad de Madrid, están los Centros de Educación de Personas Adultas, 69 centros, están destinados a todas las personas adultas con necesidades especiales que quieran seguir formándose mediante la educación recibida. También cuentan con Centros de Formación del Profesorado, que ayuda ,tanto especialista como de cualquier área o materia, integrar socio-educativamente a los alumnos con discapacidad. Por último también poseen una residencia para alumnos con necesidades especiales, llamada María Soriano, de ámbito regional y es destinada a alumnos con plurideficiencias. “Forma parte estructural y organizativa del Centro Educativo propiamente dicho y es un servicio complementario para los alumnos cuya discapacidad le impide la utilización del transporte diario; funciona dentro del calendario escolar oficial” . (III Plan 2012: 100-101). Se trata como logro en la evaluación de 2014, la ampliación, en la de la formación (suponemos que a las y los profesionales sanitarios) en detención precoz, diagnóstico, tratamiento, rehabilitación y situaciones de riesgo relacionadas con la discapacidad, lo cual parece que emana una formación basada en el modelo médico de ‘rehabilitación’ de la infancia con discapacidad (E 2014: 42).

Queremos hacer hincapié en la importancia de los Centros de Formación del profesorado. Es sabido que la clase es un lugar conflictivo donde las cuestiones de género, racismo, discapacidad etc. están representadas. Por lo tanto, y bajo esta premisa es de vital importancia saber cómo tratar estos temas, y más específicamente cuando se trata de discapacidad debido a la complejidad que comporta. Sin embargo, “conseguir una inclusión sostenible en los sistemas y comunidades requiere un gran cambio en las ideas que determinan la teoría y la práctica” (Ballard 2014: 770-771), por ello, la labor de un profesor es crucial para empezar con el cambio.

La falta de formación adecuada por parte de los profesores es una de las dificultades a las que se enfrenta la educación inclusiva (UNESCO 2003: 13). La forma en la que eduquen los docentes es fundamental para mejorar la inclusión, ya que deben asegurarse que todos sus alumnos adquieran el contenido de la asignatura. “La formación de estos

docentes, la disponibilidad de ayuda en el aula, el número de estudiantes por clase y el volumen total de trabajo son todos ellos factores que influyen en las actitudes de los docentes” (UNESCO 2009: 20). A veces, “simplemente la actitud de los profesores puede promover o impedir un justo, acogedor e inclusivo clima de trabajo” (Ainscow 2012: 7).

Para lograr este correcto funcionamiento, no sólo es suficiente contar con los medios adecuados para que los alumnos tengan un ambiente propicio para dicha educación, sino que los profesores necesitan formarse para conseguir ayudar realmente a todas estas personas en su desarrollo y aprendizaje. Se debe tener en cuenta que se estaría defendiendo, como ya abordaremos más adelante, un modelo de educación que se centre en proporcionar conocimiento de una manera individual a cada alumno, teniendo en cuenta sus necesidades. “Es importante centrarse en la creación de un entorno de aprendizaje óptimo de modo que todos los niños puedan aprender adecuadamente y aprovechar al máximo sus aptitudes” (UNESCO 2009: 20-21). “Lo que se busca es permitir tanto a los profesores como a los alumnos a que se sientan cómodos con la diversidad y verlo como un reto y una manera de enriquecerse en un ambiente de aprendizaje, más que en un problema” (UNESCO 2003: 7).

b) Programa 2: Educación en la Edad Adulta.

Los objetivos generales del Programa buscan favorecer “el acceso y permanencia de las personas con discapacidad en los distintos niveles y modalidades de enseñanza post-obligatoria” (III Plan 2012: 173)

En sus objetivos más específicos, también recogidos en el III Plan, están:

- “Apoyar el proceso de transición de los alumnos con discapacidad al final de la etapa educativa obligatoria (Programa “ACOMPAÑADOS”), el cual en la evaluación intermedia ya se puso en marcha en Madrid Capital y seguimiento de las que estaban en funcionamiento”(III Plan 2012: 173).
 1. “Consolidar la creación de comisiones de acompañamiento en todas las direcciones de área territorial en coordinación con la consejería asuntos sociales” (III Plan 2012: 173). Para los padres de las personas con discapacidad sí que se sentirán quizá en la etapa más preocupante y estresante (TOPPING 2003: 232).

2. “Elaborar planes de atención individual para los alumnos con discapacidad” (III Plan 2012: 173). El desarrollo de la educación inclusiva busca configurar de una manera justa las necesidades educativas a todos los niveles, niños y niñas, adolescentes y adultas y adultos, sobre todo aquellas personas que están en una situación de vulnerabilidad y de marginalización, como pueden ser las personas con discapacidad (UNESCO, 2003: 4).
- “Adecuar la planificación de los Programas de Formación para la Transición a la Vida Adulta en los centros de Educación Especial” (III Plan 2012: 173).
 1. “Adecuar los Programas de Formación para la Transición a la Vida Adulta para adaptarlos a la realidad actual, en función de las ofertas del mercado” (III Plan 2012: 173). De entrada se dan en los centros de educación especial, pero es que además la educación inclusiva y su carencia denota falta de habilidades para afrontar la vida adulta de una forma adecuada y efectiva (TOPPING, 2005: 34). En Inglaterra son servicios de conexiones y aseguran que cada adolescente tenga un aprendizaje individual y adecuado y consejo para proseguir sus estudios; son un pack de apoyo completo (TOPPING, 2005: 119). En la educación secundaria se debe asegurar la adquisición de competencias básicas para el acceso al empleo dentro de los programas de transición a la vida adulta (Plataforma Inclusión en el Pacto Educativo de Estado 2013: 13).
- “Facilitar el acceso a las enseñanzas universitarias a los alumnos con discapacidad” (III Plan 2012: 173).
 1. “Coordinar con las universidades públicas, a través de la Comisión organizadora de la prueba de acceso a la universidad, la adopción de medidas necesarias para que los alumnos con discapacidad pueden realizar la prueba en condiciones de igualdad” (III Plan 2012: 173).
- “Impulsar la formación universitaria de los alumnos con discapacidad” (III Plan 2012: 174).
 1. “Establecer un órgano de Coordinación de todos los entes gestores públicos y privados que intervienen en la gestión universitaria de la discapacidad con los centros que imparten estudios que dan acceso a la universidad” (III Plan 2012: 174). Se deben proveer e impulsar por los centros de formación de las universidades cursos relativos a la inserción y a la atención a la diversidad (Plataforma Inclusión en el Pacto Educativo de Estado 2013: 8).

2. “Estudiar y poner en marcha medidas de impulso a la educación post-obligatoria” (III Plan 2012: 174). La educación inclusiva en el ámbito universitario aunque todavía demasiado escaso, dentro del contexto de globalización y de las nuevas tecnologías le va a resultar de mucho interés el intentar incluir un currículum justo e inclusivo, en el que todas y todos estén incluidos (TOPPING, 2005: 258).
 3. “Establecer una línea de ayudas públicas que tengan como objeto compensar el gasto extraordinario que los alumnos con discapacidad deban afrontar” (“Becas para alumnos con discapacidad”) (III Plan 2012: 174).
- “Dar continuidad y reforzar la orientación de los alumnos con discapacidad en las enseñanzas post-obligatorias” (III Plan 2012: 174)
 1. “Integrar programas de orientación para los alumnos con discapacidad en el “plan de Atención a la Diversidad” de los centros de Educación Secundaria Obligatoria que imparten enseñanzas post-obligatorias (III Plan 2012: 174).
 - “Fomentar y consolidar la participación de los jóvenes con discapacidad, en la vida social, a través de las becas de post grado” (III Plan 2012: 174).
 1. “Crear unas becas para jóvenes que realicen estudios de postgrado en universidades y centros de enseñanza superior en la Comunidad de Madrid” (III Plan 2012: 174).

4.2.4. ANÁLISIS DE LA PROMOCIÓN DE LA ACCESIBILIDAD

El proyecto Red ALBOR, que busca preparar a los profesores “para que estén en condiciones de efectuar una evaluación competente de las necesidades de los alumnos con discapacidad y de realizar prescripciones y orientaciones sobre los sistemas y dispositivos de acceso más apropiados a cada uno”, y la Dotación de equipamiento informático de “acceso al currículo para los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en Centros sostenidos con fondos públicos de Educación Especial, Centros de Educación Infantil y Primaria y Centros de Educación Secundaria Obligatoria”. Estos proyectos buscan favorecer la accesibilidad y promover las adaptaciones necesarias para proporcionar a los niños y niñas con discapacidad “un acceso a las tecnologías de la información y de la comunicación” (III Plan 2012:101).

Para fomentar principios de este plan, tales como la autonomía y favorecer la vida independiente, debemos promover la accesibilidad de las personas con discapacidad en sus centros escolares.

En materia de transporte se pueden desarrollar medidas para asegurar esta accesibilidad, que van desde poner ascensores y escaleras mecánicas, puertas de fácil apertura, rampa desplegable para acceso de silla de ruedas en la primera puerta del primer coche hasta señalización direccional en braille o poner una zona de seguridad en los andenes. También es importante fomentar la accesibilidad en la vivienda. Se debería facilitar el movimiento autónomo a estas personas para que no tengan dificultades e cuando quieran salir de casa. La Ley 8/1993, de 22 de junio, de Promoción de la Accesibilidad y Supresión de Barreras Arquitectónicas, reserva fondos para la mejora de la accesibilidad de edificios públicos y demás mejoras que favorezcan ésta misma (III Plan 2012: 114- 116).

• **Las evaluaciones del III Plan de Acción**

La accesibilidad universal entra dentro de las evaluaciones en los programas horizontales, puesto que son transversales a todas las áreas y las afectan y modifican. La accesibilidad universal está dentro del programa D, y además es el programa que más ha mejorado y avanzado en cuanto a objetivos y medidas en comparación con los otros 3 (Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social, Mujer y Calidad, innovación y excelencia) (EI 2012-2013: 66-67).

Destaca un objetivo nuclear de la Accesibilidad universal que en la evaluación intermedia de 2012-2013 se refleja como en desarrollo o finalizado; se trata de la mejora en la accesibilidad a centros sanitarios y en centros escolares públicos no universitarios. La accesibilidad universal se comprende además dentro de la educación básica que se debe proveer, tanto barreras sociales como físicas, de las que muchos centros siguen teniendo aún hoy varios ejemplos (UNESCO, 2003: 9, 10, 22). En la práctica la inclusión total se entiende como un espacio libre de barreras tanto físicas de los edificios y suelos como educacionales; accesibilidad arquitectónica (CMEb, 2014: 11) y diseño para todas y todos (CERMI, 2011: 119), que desemboca en la inclusión social real y la equidad mediante la accesibilidad universal. La accesibilidad arquitectónica entendida como edificio no comprende solamente esto el centro educativo, sino que también hay que añadir los

recursos humanos, materiales técnicos y didácticos, programas, contenidos, procesos de enseñanza y aprendizaje y evaluación, documentación, herramientas y otros elementos que sean necesarios para llevar a cabo de forma adecuada la educación (Aragall, 2010: 15-16, 27). La clase tiene que ser accesible de una forma general y a todos los niveles (Topping, 2005: 23, 49). Si no se provee esto además de limitar la línea educacional de la persona también se le priva de la interacción social con las demás personas (Topping, 2005: 247). En cuanto a las actuaciones, arroja un porcentaje más positivo que en los demás programas el programa de Accesibilidad universal tanto en la evaluación intermedia de 2012-2013 como en la evaluación de 2014. En cuanto los logros específicos se encuentran:

1. En la evaluación intermedia 2012-2013 se están utilizando tanto en atención primaria como en especializada en los centros de salud canales alternativos de citación para la primera consulta como sucesivas consultas (correo postal, correo electrónico, SMS, etc) (EI 2012-2013: 73). Es frecuente que en tanto accesibilidad, los padres y las madres de las y los niños que demandan accesibilidad universal en los centros educativos lo hagan demandando un servicio de salud efectivo dentro de los mismos o con apoyo (Topping, 2005: 214).
2. En dicha evaluación se continúa con el servicio gratuito de intérpretes de lengua de signos, tal y como prosigue la evaluación del 2014 (EI 2012-2013: 75). Como especial punto a resaltar, es muy importante que existan políticas generales para la formación adecuada de los profesores en cuanto a impartición de las clases en la lengua de signos, por ejemplo, y que además se tiene disponibilidad de material suficiente de apoyo (CMEA 2014: 32). Se debe dar acceso siempre y en todo caso en cuanto al acceso por la comunicación en el marco de una educación disponible, accesible, aceptable y adaptable en igualdad y equidad con el resto de las personas (ONU, 2007: 12). Cuestión importante en cuanto a la impartición de clases, es la cuestión de la iluminación; que el alumno o la alumna pueda ver bien al intérprete (Aragall, 2010: 51). En 2014 se convocaron por primera vez los premios 'Madrid Accesible', con el fin del reconocimiento de los proyectos, trabajos y actuaciones que contribuyan a la mejora de la accesibilidad universal o la supresión de barreras en la Comunidad de Madrid (E 2014: 57).
3. Renovación de flota de autobuses de la Empresa Municipal de Transportes con la incorporación de dispositivos y medidas de accesibilidad universal más completas (EI 2012-2013: 74). La accesibilidad universal y el diseño para todas tiene que estar

relacionado con la supresión de barreras arquitectónicas y de acceso en todos sitios y niveles, sobretodo en lugares públicos como en el transporte público, con obligación de adaptarse a la accesibilidad universal y no ser inaccesibles (CERMI, 2011: 34).

4. En la evaluación intermedia de 2012 y 2013 muestra una progresiva adaptación y mejora de la accesibilidad a las oficinas de empleo, centros y servicios sanitarios e instalaciones culturales, siendo estas últimas de peor acceso por las personas con diversidad funcional puesto que en muchos casos están excluidas de la vida cultural y social que les rodea (UNESCO, 2003:3). Se promueve en cuanto a normas uniformes relativas a la igualdad de oportunidades, que las personas con discapacidad y en este caso los y las niñas tengan acceso pleno a la cultura y que sea promovido por los Estados (ONU, 1994: 20-21). Es, asimismo, imprescindible que la cultura tenga acceso libre y completo por las personas con discapacidad puesto que el problema, como señala el modelo social, es el entorno social y cultural, no la persona, como lo hacía el modelo médico (CERMI, 2011: 31 y EI 2012 -2013: 74). Respecto a la evaluación de 2014, la accesibilidad universal es un punto esencial en cuanto a mejora y adecuación de espacios físicos que puedan dotar al niño o niña con discapacidad de una inclusión educativa completa, al igual que el establecimiento de programas de accesibilidad universal dentro de los centros (Plataforma Inclusión en el Pacto Educativo de Estado 2013: 2). Los países deben asegurar adecuadamente que la participación de las personas con discapacidad y en este caso las niñas y los niños en la vida cultural en todas sus formas debe satisfacerse conforme al artículo 30 de la CDPD (Aragall, 2010: 14 y E 2014: 58).
5. Asimismo, respecto a los logros del 2014, vemos que el Hospital Universitario Gregorio Marañón ha desarrollado un sistema de Consultas Virtuales con los Centros de Salud de la zona para que exista una interacción efectiva y eficaz entre el médico de familia y el médico especializado mejorando la atención del o la paciente. El establecimiento de protocolos de colaboración entre educación y sanidad sería una buena medida a tomar, para la garantía de una respuesta asistencial más idónea en cuanto al proceso escolar de los alumnos con enfermedades crónicas y precisan atención sanitaria específica, incluso con periodos de hospitalización largos (Plataforma Inclusión en el Pacto Educativo de Estado 2013: 4). La incidencia e importancia de la atención sanitaria se denota como un factor clave para constatar que nos movemos dentro del modelo médico (E 2014:

56), en oposición al modelo social que pone de relieve el problema social con respecto a la discapacidad (Cáceres, 2004: 76).

4.2.5. EVALUACIONES DEL ÁREA DE ATENCIÓN SOCIAL, A LA DEPENDENCIA Y PROMOCIÓN DE LA AUTONOMÍA PERSONAL

Con referencia a la evaluación intermedia 2012-2013: dentro de todas las áreas se especifica el desarrollo de los objetivos generales y de los nucleares, señalándose seguidamente como en la valoración general el seguimiento económico correspondiente (EI 2012-2013: 23-25).

Estos datos dan cuenta muy generalizada de lo que se lleva haciendo en el área con respecto al Plan. Son datos ambiguos y que, como no podía ser de otra manera, aportan gran positivismo al seguimiento. Los datos no están del todo fundados, aunque en la parte de los logros se dan una serie de pautas para intentar comprobar que se avanza bien según lo expuesto

Relativas a la evaluación de 2014: al finalizar 2014 ya están en desarrollo o finalizados 34 de los 36 objetivos previstos, lo que representa el 94% sobre el total. De las actuaciones, 94 ya previstas y 81 están ya en marcha, es decir, un 86%. De ellas, 61 actuaciones ya están cumplidas o en fase avanzada, 20 actuaciones se han iniciado y hay 13 actuaciones pendientes de abordar (E 2014: 16-17).

Por lo tanto en cuanto a los logros, destacando los más relevantes con relación a la infancia y la educación inclusiva:

1. Respecto a la evaluación intermedia 2012-2013, se ha implantado un nuevo modelo de atención a personas con discapacidad mental en la Comunidad de Madrid a través del modelo de acuerdo marco, basado en la calidad, la sostenibilidad y la optimización del sistema y centrado en las necesidades de las personas. Se destaca la creación de 75 nuevas plazas en la red pública de Atención a la Discapacidad y a la Enfermedad Mental. Comprobamos con estos datos que el modelo en cuanto al tratamiento de las personas con discapacidad es el modelo médico en relación al tratamiento de la enfermedad mental y no vista como discapacidad o diversidad mental (EI 2012-2013: 27). Dentro de la evaluación de 2014 se ha consolidado el

nuevo modelo de atención a personas con discapacidad y con enfermedad mental grave y duradera de la Comunidad de Madrid a través de acuerdos marco, basado en la calidad, la sostenibilidad y la optimización del sistema y centrado en las necesidades de las personas. La red contaba a final de 2014 con un total de 19.486 plazas en las se ha prestado atención a 22.386 usuarios (E 2014: 19). En el marco de los Estados parte dentro de las NNUU, las personas con discapacidad mental tienen que desarrollar más interacción con las otras personas, y las políticas tienen que ir orientadas en ese sentido, como en la lucha contra el estigma hacia estas personas así como a dar apoyo a las familias que lo necesiten (ONU, 2007: 23) .

2. Incorporación de más personas a recursos de la Red Pública (EI 2012-2013: 28).

Especial significación debiera de tener la promoción de la autonomía de las niñas con discapacidad, con respecto a su todavía inferioridad en cuanto a visibilización de los niños y a la violencia que pueda darse contra las niñas o las mujeres: Hay que atender muy específicamente sus necesidades en base asimismo a la promoción de una mayor participación de las mismas, como sujetos expuestas a una mayor discriminación (Campoy, 2013: 19, 29).

3. En cuanto a 2012-2013, se ha aumentado la sensibilización social contra el estigma y discriminación de personas con enfermedad mental con más de 400 actuaciones, como pueden ser cursos, jornadas, voluntariado, etc (EI 2012-2013:28). En 2014, se han desarrollado 250 actuaciones de sensibilización social contra el estigma y la discriminación de las personas con discapacidad mental (se incluyen programas de radio, charlas en universidades y colegios, exposiciones, voluntariado, etc., aunque fuera de esto no se detalla más en concreto cuál ha sido el trabajo realizado en las sesiones de sensibilización, sobre todo en el ámbito escolar donde requiere de una especial profundización) (E 2014: 19). Confrontando la discriminación hacia las personas con discapacidad mental en este caso, es una forma de que estas tomen en cuenta su identidad y cambien su problema personal por un asunto público en términos de autonomía (Topping, 2014: 248), reivindicando asimismo el derecho fundamental de todo niño y niña a una educación igual sin discriminación (Topping, 2014: 29). Asimismo, el estigma en regiones del mundo donde sigue siendo fuerte hacia las personas con discapacidad causa graves problemas en los niños y las niñas de marginación y alienación social (Comité de los Derechos del Niño, 2006: párrafo 8). También en aras a una educación no inclusiva, al reforzar la situación de estigmatización de los niños y niñas con discapacidad queda menos conocimiento

de la realidad de las y los otros, por lo que crea finalmente discriminación hacia estas niñas y niños (Palacios, 2008: 394). Además, es muy importante llevar a cabo campañas de sensibilización a distintos niveles para combatir las actitudes que refuerzan las discriminaciones (CMEb, 2014: 11)

4. Inserción social y laboral de las personas con discapacidad. Se centran en la inserción laboral, en la social específicamente queda bastante relegada, lo que es un descenso de calidad en todos los niveles, puesto que no se plantea esa dimensión (EI 2012-2013: 28) (E 2014: 20).Medidas que faciliten apoyos personalizados y efectivos fomentarán el desarrollo académico y social de las niñas y niños conforme a la plena inclusión, además de políticas para dar apoyo efectivo a las familias (CMEb 2014: 6, 7). La educación inclusiva persigue como fin último la inserción o inclusión social del niño o niña. Si esto no se produce así, la marginalización es lo que prima (CERMI, 2011: 51).
5. Apoyos para vida independiente, concentrándose en el servicio de la Oficina de Vida Independiente (OVI) , en el que las personas con discapacidad física o movilidad reducida cuentan con un asistente personal, o el servicio para la transición a vida independiente (EI 2012-2013: 29 y E 2014: 21) Dentro del entorno de la inclusión educativa, también se plantean apoyos en el recreo y en actividades de contenido no lectivo para garantizar la plena participación adecuada y necesaria, establecimiento de programas de apoyo y acompañamiento y grupos de apoyo y acogida (Plataforma Inclusión en el Pacto Educativo de Estado 2013: 9). Tanto la educación primaria como la secundaria deben fomentar la autonomía personal de la niña o niño o del o la adolescente, en cuanto a hábito posturales y de comportamiento (Aragall, 2010: 55).
6. Protocolo de detección y captación de cuidadores de personas dependientes con discapacidad, dentro del ámbito de Sanidad. Se proponen además medidas de formación específica para cuidadores, ATES y educadores en inclusión y en atención a la diversidad de los y las alumnas que atienden (Plataforma Inclusión en el Pacto Educativo de Estado 2013: 8 y EI 2012-2013: 30).
7. Programa Acompañados, facilita continuidad en el apoyo educativo una vez las personas con discapacidad terminan la etapa educativa obligatoria. Países donde el apoyo a la educación inclusiva es más alto denotan que el gasto para las y los estudiantes con diversidad funcional viene de sistemas descentralizados en los que el pago lo realizan las entidades locales (UNESCO, 2013: 15). El apoyo es esencial

en cuanto a presencia en el currículo educativo a parte de la accesibilidad universal en el acomodo de los estudiantes y los ajustes que se deriven. Si con ese apoyo extra no es suficiente, se le habrá de dotar de apoyo adicional hasta satisfacer por entero las necesidades educativas, tanto la etapa obligatoria como la que no (Westwood, 2003: 155). Con esto, el apoyo natural de las y los compañeros es fundamental, puesto que crea una inclusión cotidiana que hace que todo sea más fácil, aparte del apoyo general puede existir este específico para que se cree la función inclusiva en la educación en todas las etapas de la persona (Aragall, 2010: 95). (EI 2012-2013: 30).

8. Por cuanto a la evaluación de 2014, se ha continuado potenciando la inclusión de nuevas tecnologías en los centros de la red de atención a personas con discapacidad (E 2014: 20). La tecnología incrementa notablemente la independencia y la movilidad de muchos alumnos y alumnas con discapacidad físicas, por lo que juega un papel fundamental en pro de la autonomía de las personas con estas diversidades funcionales (Westwood, 2003: 156). La dotación de tecnologías de apoyo no son solo instrumento para una mejor autonomía de la persona sino que ofrecen herramientas encaminadas a la accesibilidad universal del entorno para una mayor inclusión (Plataforma Inclusión en el Pacto Educativo de Estado 2013: 2). El acceso a las nuevas tecnologías como mecanismo de acceso a la información y en áreas como la educación trae nuevos avances dentro del campo de la educación inclusiva (ONU, 1994: 16, 26). Es buena conceptualizar correctamente para una mayor accesibilidad de los instrumentos a todas y todos; la tecnología estándar permite mejorar y adaptar las tecnologías mediante su accesibilidad para su utilización, y la tiflotecnología es el conjunto de conocimientos con los que se valen las personas con discapacidad visual para utilizar la tecnología estándar. Con ello se adapta y pueden acceder a ella (Aragall, 2010: 91).
9. Y además, continuidad en el fomento de la implantación de terapias alternativas en los centros de atención a las personas con discapacidad, como las terapias asistidas con animales de compañía, hidroterapia, etc. (E 2014: 20). Otra prueba más del modelo médico, rehabilitador o de integración. Si bien estamos hablando de terapias alternativas, el fin último es la rehabilitación de la discapacidad ‘dañina’ que promueve el modelo médico como importancia en la atención sanitaria; hay que reconvertir el modelo en una imposición plena hacia el modelo social e inclusivo (CERMI, 2011: 9, 31).

5. LÍNEAS DE ACTUACIÓN

La puesta en marcha de la educación inclusiva implica una profunda reflexión sobre el sistema educativo en su totalidad; implica una voluntad política de cambio y asumir unos retos teóricos y metodológicos en el plano educativo, implicados tanto los alumnos como el profesorado, además los padres y los responsables educativos. (REICE, 2008: 13).

Se fundamenta en el pleno reconocimiento de la dignidad de las personas, con o sin discapacidad; la Educación Inclusiva debe verse como un proceso de reestructuración escolar relativo a su puesta en marcha, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, participación y rendimiento de todos los estudiantes por igual; aprendiendo a vivir con la diferencia y a mejorar precisamente por esas mismas diferencias. (SOLCOM, 2011: 5).

En el actual contexto de crisis económica que vivimos en este país, este colectivo ha sufrido especialmente, y todas estas medidas revolucionarias han sufrido un gran parón, cuando no un retroceso. En España nos encontramos con unos planes y medidas de atención a la diversidad insuficientes y carentes de evaluación, así como altos porcentajes de abandono escolar prematuro dentro del colectivo. (Campoy, 2013: 13).

Las cifras de alumnos con discapacidad van disminuyendo considerablemente según se va avanzando a cursos superiores, como informa el Report on Spain; menos del 20% de los niños con discapacidad continúan en la educación superior, la gran mayoría acaban abandonando por el camino. (Campoy, 2013: 21).

Se calcula que un billón de personas vive con algún tipo de discapacidad, el 15% de la población mundial; se estima que 93 millones de niños (1 de cada 20 entre los menores de 14) viven con algún tipo de discapacidad moderada o severa.

Negar el Derecho a la Educación es robar a los niños los beneficios futuros que ésto conlleva, y la oportunidad de acceder a más derechos; restringe la plena participación social, exacerba la exclusión y limita la posibilidad de escapar de la pobreza. (Handicap International, 2014:4).

Aun vivimos bajo la ausencia de una definición oficial, o universalmente reconocida, de infancia con discapacidad; así como en una escasez de datos estadísticos

sobre el número de niños con discapacidad, y sobre los tipos de discapacidad que les afectan.

Los niños de seis a más años entrarían dentro del concepto general de discapacidad, es decir “toda limitación importante para realizar las actividades de la vida diaria que haya durado o se prevea que vaya a durar más de un año y tenga su origen en una deficiencia”. (Campoy, 2013: 10).

Una de las consecuencias inmediatas de no contar con una definición universal es la imposibilidad de tener cifras exactas sobre cuántos niños con discapacidad existen; a los infantes con discapacidad le afecta una múltiple vulnerabilidad en nuestra sociedad. (Campoy, 2013: 11).

El informe SOLCOM (2011) denuncia que “son abrumadores los datos que hablan de niños con diversidad intelectual que son maltratados, en muchos casos, dentro de los centros de educación especial e instituciones residenciales”.

Debemos mejorar los datos sobre discapacidad y educación, además de consolidar y fomentar la acción responsable. Toda la información que se tiene es especulativa u obsoleta, lo que deja a los niños con discapacidad y a sus necesidades educativas, en un plano invisible a los ojos de los políticos responsables. Por lo que será imposible impulsar la ejecución de planes realistas, con objetivos y monitorización sólidos.

Los niños y niñas con discapacidad constituyen un grupo social especialmente vulnerable; ya que sufren una doble discriminación; tanto por ser niños, como por ser personas con discapacidad, y en el caso de ser niñas, incluso podríamos hablar de una triple discriminación. (Campoy, 2013: 11).

Además del machismo intrínseco en la sociedad, hay que sumar la esterilización forzosa a la que a veces son sometidas las mujeres con discapacidad; la cual implica contradicciones entre el código penal y la convención de los derechos de la personas con discapacidad. El CERMI reclama una modificación del Código Penal que elimine la despenalización de la esterilización sin consentimiento expreso de la interesada cuando se trate de una persona con discapacidad. (Campoy, 2013: 19).

Cuando un niño con discapacidad tiene la oportunidad de recibir una educación de calidad se le abren muchas más puertas. En el año 2006 la Convención sobre los Derechos

de las Personas con Discapacidades (CRPD) de la ONU marcó un hito en este sentido; aprobó la educación inclusiva como un mecanismo clave para llevar a cabo el derecho a la educación de los niños con discapacidades.

Los sistemas de educación inclusiva se definen por la participación y el aprendizaje conjunto de todos los niños en las aulas ordinarias de sus localidades o comunidades, con independencia de las distintas capacidades y discapacidades; con métodos de enseñanza, materiales y entornos escolares que atiendan las necesidades de todos los niños. Es una herramienta valiosa para solucionar las desigualdades, además, es fundamental para lograr una mejor calidad educativa y defender los Derechos Humanos de todos los niños. (Handicap International, 2014: 4).

Se trata de “una llamada de atención para no perder de vista que es preciso cambiar los comportamientos, la indiferencia de la sociedad y el contenido de las normas y de las políticas legislativas al respecto, con el fin de asegurar la efectividad y exigibilidad de los derechos de las personas con discapacidad” (Casas, 2009: 43).

Las políticas para la inclusión educativa tendrían que ser políticas sistémicas, que afecten a todos los componentes del sistema educativo; currículo, formación del profesorado, supervisión, dirección escolar, financiación, etc. (REICE, 2008: 12).

Los criterios para dirimir hasta qué punto un centro ordinario puede, o no puede, escolarizar a un alumno considerado con necesidades educativas especiales crea un espacio para actuaciones potencialmente discriminatorias e injustas respecto a la aplicación efectiva del derecho a una educación inclusiva.

Las políticas segregadoras y asistenciales en los ámbitos de la educación, el empleo o la atención social, desarrolladas históricamente hacia este colectivo al amparo de concepciones y actitudes sociales, veían a tales personas simplemente como sujetos pasivos objeto de rechazo, cuidado, protección o commiseración; les habían conducido a la inmensa mayoría, hasta bien entrado el siglo XX, a situaciones de exclusión social, desventaja y permanente discriminación, situaciones que, todavía hoy, no se han superado plenamente. (SOLCOM, 2011: 2).

Las propuestas de escolarización de alumnos con necesidades educativas en Centros de Educación Especial en ocasiones constituye un trato discriminatorio por motivos de discapacidad; a menudo las escuelas segregadas agravan en extremo la exclusión de la

sociedad dominante y confirman nociones sociales preexistentes acerca de la discapacidad. (SOLCOM, 2011: 6).

La educación inclusiva debe actuar como una práctica poliédrica; todos los alumnos desean sentirse incluidos, reconocidos y tomados en consideración, valorados en sus grupos de referencia; por lo que la presencia de todos ellos en el marco de los contextos educativos ordinarios es determinante. Las políticas de acción o de discriminación positivas serían una actitud y una práctica a todas luces injusta.

La inclusión educativa debe entenderse como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante. Por otra parte, la vida escolar en la que todos los alumnos deben sentirse incluidos transcurre a través de las actividades de enseñanza y aprendizaje con sus iguales, y no al margen de ellas.

Las barreras de distinto tipo y condición establecidas por la tradición escolar y reforzadas por determinadas culturas escolares, limitan la presencia, el aprendizaje o la participación de algunos alumnos en condiciones de igualdad en los centros escolares a los que acuden o acudirán de no ser considerados vulnerables. (REICE, 2008: 10-11).

El enfoque mayoritario que las administraciones educativas dan al ámbito de la educación inclusiva se basa en la aparición de muchos orientadores, sirviendo a veces (consciente o inconscientemente) de freno y obstáculo al cumplimiento del derecho a una educación plenamente inclusiva.

Nuestro análisis de la educación inclusiva desde una perspectiva de los derechos humanos nos obliga a actuar basándonos en los principios de igualdad de derechos, no discriminación, accesibilidad universal, diseño para todos e inclusión. (Echeita, Calderón, 2014: 2).

La escuela inclusiva es aquella que garantiza que todos los niños y jóvenes tengan acceso a la educación, pero no a cualquier educación, sino a una educación de calidad, con igualdad de oportunidades para todos (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Echeita y Duk, 2008).

“La meta global de la evaluación inclusiva es que todas las políticas y procedimientos de evaluación deberían reforzar y apoyar la inclusión y participación

exitosa de todo el alumnado vulnerable a los procesos de exclusión, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales” (AEDNEE: 47).

A continuación pasamos a desarrollar algunos en los que el modelo de Educación Inclusiva se ha implantado con relativo éxito.

5.1. EJEMPLOS DE MODELOS INCLUSIVOS

a) País Vasco

Los centros educativos son el motor del cambio, el espacio donde se producen las verdaderas transformaciones y es precisamente en este escenario donde hay que buscar medios para incluir a todo el alumnado sin exclusión alguna. Se necesitan docentes con aptitudes para detectar barreras que dificultan el aprendizaje y la participación. Se precisan equipos directivos que ejerzan un auténtico liderazgo en la tarea de impulsar los principios de la inclusión educativa: presencia, participación y logros. (Gobierno Vasco, 2012: 5).

El País Vasco desarrolló su Plan de Educación Especial en el año 1982; cinco años más tarde se constituyó una comisión para evaluar su primer lustro en vigor y se vio que en muchos casos sólo se produjo la integración física; muchos de esos alumnos siguieron viviendo un proceso de “exclusión a la sombra” que consistía en “estar” pero no “participar”.

En la actualidad se ha elaborado un plan estratégico que se sitúa en el horizonte del curso 2011-2012 al 2015-2016, considerándose que a la finalización de este período se deberá realizar una nueva revisión a partir de una evaluación del desarrollo del mismo. Los objetivos de dicho plan serán:

- Potenciar la generación de culturas, políticas y prácticas inclusivas en todos los ámbitos; desde la administración educativa hasta el aula.
- Fomentar que el centro escolar sea el motor del cambio a través del desarrollo de proyectos educativos, curriculares y la planificación de actividades en el aula desde una perspectiva inclusiva.
- Promover que el acceso al sistema escolar y a las distintas transiciones que cada alumno experimenta en el sistema educativo prioricen en desarrollar las competencias de cada persona, para posibilitar el éxito de todo el alumnado.

- Fortalecer el acceso al conocimiento, investigación y evaluación pedagógica como parte de una educación de calidad, que mejore las competencias del profesorado y el desarrollo de prácticas innovadoras, eficaces e inclusivas.
- Impulsar la participación y la colaboración de las familias y la comunidad en los centros educativos, así como la creación de redes que posibiliten una coordinación intencionada y sistematizada entre los diferentes agentes e instituciones.
- Potenciar una nueva cultura de organización y gestión de los apoyos en los distintos niveles del sistema educativo, asumiendo los principios de la escuela inclusiva. (Gobierno Vasco, 2012: 13-19).

b) Cataluña

En este mismo año 2016 se plantea un decreto sobre la escuela inclusiva que blindará el derecho de las familias a llevar a sus hijos a centros ordinarios en Cataluña; si este Decreto finalmente es así será un paso de gigante para la educación inclusiva y se estará más cerca de la Convención de la ONU:

Todos los niños serán escolarizados en escuelas ordinarias excepto si las familias solicitan un centro de educación especial y lo autorizan los servicios territoriales después de ver el informe del psicopedagogo. Desaparecerán a su vez las aulas específicas en centros ordinarios, aunque sí persistirá el concepto de soporte para la inclusión, al igual que habrá una reconversión de los centros de educación especial.

Una vez se apruebe el decreto, los educadores de asistencia psicopedagógica ya no harán dictámenes, como se llaman ahora, sino informes que contengan las necesidades de apoyo y el plan de aprendizaje educativo del alumno (lo que ahora se conoce como plan individualizado). Estos informes deberán hacerse en coordinación con el centro y, según establece la futura norma, con la participación activa de los padres del alumno.

Otro cambio aparentemente menor, pero que tiene una gran carga de fondo, es que desaparece la categorización médica del alumno con necesidades educativas especiales; con el nuevo decreto lo que el sistema pedirá es el tipo de apoyo educativo que precisa. Por ello, en sus informes los psicopedagogos asesorarán y orientarán a los padres y tutores sobre estos soportes.

Otro de los aspectos clave que aborda el decreto es la progresiva reconversión de los centros de educación especial en centros proveedores de servicios y recursos a los centros ordinarios, es decir, centros que aún acogerán algunos alumnos pero que dirigirán buena parte de su labor en prestar apoyo a alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en centros ordinarios.

El decreto no fija calendarios para que los centros de educación especial se conviertan, sino que establece que el departamento fomentará este cambio, así como la colaboración entre centros especiales y ordinarios.

El último punto clave es la capacitación de los centros ordinarios para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales según el modelo de escuela inclusiva, es decir, para ayudarles en su progreso y aprendizaje desde un entorno ordinario. El objetivo es que todos los centros de enseñanza sean inclusivos, por lo que el Decreto constata la necesidad de invertir en formación y reciclaje no sólo del profesorado, sino también del personal auxiliar y de servicios.

El decreto enumera tres tipos de profesionales de apoyo: apoyos intensivos para la escolarización inclusiva, soportes intensivos en audición y lenguaje, y aulas integrales de apoyo.

La aprobación del Decreto, sin embargo, no es inminente; se espera que cuando comience el próximo curso escolar 2016/17 ya haya entrado en vigor. (Fundació Gerard, 2016).

c) Italia

La Ley italiana para la asistencia, integración social y los derechos de las personas con discapacidad fue promulgada por el Parlamento Italiano en 1972. Entre sus disposiciones se encuentran: el derecho a la educación inclusiva de todos los niños con una discapacidad comprobada en un certificado médico, incluyendo aquellos con problemas de aprendizaje; el requisito de que todas las guarderías, los colegios, las universidades y demás centros de enseñanza, inclusive las instituciones privadas, tendrán que aceptar a los estudiantes con discapacidad, sin excluir a aquellos que tengan una discapacidad grave; coordinando todos los servicios, el equipamiento de los colegios y universidades, los horarios flexibles y las adaptaciones en los exámenes; la creación de un plan educativo hecho a medida, la formación de profesores, el asesoramiento y los grupos de trabajo a distintos niveles; y el

establecimiento de una Comisión Nacional de Educación Inclusiva. Las familias participan en la preparación y en las decisiones relativas a la programación del proyecto educativo, e incluso venía delegada a los padres la posibilidad de presidir el consejo escolar.

Italia es, hasta la fecha, el único país europeo en el que se ha incorporado a prácticamente todos los alumnos con algún tipo de discapacidad en colegios convencionales (99%). La educación inclusiva se consigue llevar a cabo con la ayuda de más de 90.000 profesores especializados para el apoyo en la enseñanza y 25.000 educadores empleados en los colegios. Se han eliminado casi todas las barreras físicas en el acceso a los centros.

En el año 99 se hizo una enmienda de Ley importante que concernía a los ambientes universitarios inclusivos; como resultado, en las universidades italianas se inscribió la sorprendente suma de 12.400 alumnos con discapacidad en 2006, cifra que se triplicó en apenas seis años.

En la actualidad nadie pone en discusión la presencia de estudiantes con discapacidad en la escuela, pero es importante redefinir modalidades, tiempos y lugares; implicando la estructura escolar y su territorio, personas e instituciones.

Tras 30 años de la implantación de la Educación Inclusiva; se han abierto nuevos horizontes en la escuela italiana impensables hasta ese momento y aunque mucho se ha hecho, aún queda mucho por hacer; la sociedad tiene que esforzarse para poder contribuir a la cultura de la integración, a educar en solidaridad, a proporcionar recursos y servicios, a formar a los profesionales educativos y sociales al respecto de la diversidad y a la capacidad de valorarla; para que todas las personas puedan desarrollar su propio potencial en un proceso de autonomía y de participación en el contexto social del que se sienten parte. (Revista Educación Inclusiva, 2010: 112-116).

d) Portugal

Desde el año 2005 se está produciendo en Portugal una importante reorganización del sistema de apoyo para alumnos con necesidades educativas especiales en escuelas de educación regular; este proceso dio lugar a cambios en el marco conceptual, la legislación, la organización de operaciones de la escuela y también la práctica de los profesores y otros profesionales.

A partir del año 91, Portugal optó por una política clara de integración, ese mismo año se emitió un decreto que regularía la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en la educación público-ordinaria.

Esto acabó derivando en la publicación de la nueva ley del año 2005 que ha determinado una serie de cambios en el sistema educativo, orientado hacia la educación inclusiva. Esta legislación se aplica a todas las escuelas, públicas o no, y aclara el requisito para la recepción de todos los estudiantes y crear así las condiciones sobre la adecuación del proceso educativo a las necesidades específicas de cada uno.

La nueva ley hizo hincapié en las debilidades del sistema educativo en relación con los alumnos con necesidades educativas especiales; localizando los principales problemas y corrigiéndolos; formación de profesores y otros profesionales; la asignación de recursos humanos especializados en las escuelas de educación ordinaria, reorientación de las escuelas especiales en centros de recursos (Centro de Recursos para la Inclusión) para apoyar a las escuelas y un nuevo modelo de financiación.

El derecho a la igualdad en la educación está garantizado a través del Programa de Educación Individual; los cambios introducidos fueron acompañados por varias acciones que tienen como objetivo apoyar a los maestros y otros profesionales de la escuela: cursos de formación continua en todo el país y desarrollo de materiales educativos para apoyar la práctica.

El proceso de reorganización no es fácil ni libre de controversia; por un lado tenemos la resistencia de algunos profesionales, personas, instituciones e intereses creados y por otro lado, la inseguridad legítima de las familias; existe la necesidad de mantener un diálogo permanente con todos los interesados, en la que el Ministerio de Educación y sus socios sean responsables, además de escuchar, de formar, informar y preparar a todos los implicados en crear el entorno necesario para el éxito educativo de todos los estudiantes. (Handiplanet Echanges, 2010).

5.2. MEDIDAS A LLEVAR A CABO

“Inclusión es algo más que ubicar simplemente personas en comunidades de vecinos, escuelas, familias, puestos de trabajo, actividades lúdicas normales, etc. Se trata de darles el apoyo necesario para formar realmente parte activa de ella y en plena conexión” (Gómez, S.C, 2013: 1).

La educación inclusiva no ha de ser un simple principio bienintencionado de políticas educativas “hasta donde sean posibles”, sino un derecho establecido con toda la contundencia moral y fuerza legal de los derechos fundamentales. (Echeita, Calderón, 2014: 5).

Una sociedad que respeta auténticamente el principio de igualdad es aquella que adopta un criterio inclusivo respecto a las diferencias humanas y las tiene en cuenta de forma positiva. La evaluación psicopedagógica, junto con otras prácticas evaluadoras en el contexto escolar, debe guiarse, entre otros, por los siguientes principios:

- Servir para celebrar la diversidad, identificando y valorando el progreso y rendimiento individual de todo el alumnado.
- Ayudar a informar y promover el aprendizaje de todo el alumnado en contextos inclusivos, centrándose en mejorar las prácticas de enseñanza y los modelos organizativos que lo favorecen.
- Contar con la participación de los propios alumnos destinatarios, así como de sus familias.
- Contribuir a prevenir la segregación, eliminando o minimizando los procesos de etiquetación. (Echeita, Calderón, 2014: 7).

El derecho a una educación inclusiva de calidad supone que todos han de educarse en el mismo sistema educativo general, garantizando los apoyos y ajustes necesarios para atender adecuadamente a las diversas necesidades educativas que presentan los niños. Hay que desmantelar los centros de educación especial y convertirlos en centros de recursos de apoyo para que los niños con discapacidad puedan realmente tener una educación de calidad en los centros ordinarios, en igualdad de condiciones con los demás niños.

La mala interpretación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad desemboca en la vulneración del derecho de los niños a tener una educación de calidad en los centros ordinarios.

La educación inclusiva de calidad no implica sólo que los niños con discapacidad puedan ejercer su derecho a la educación en los centros ordinarios, también supone que puedan ejercer ese derecho en igualdad de condiciones con el resto de los niños. Cambios en el sistema educativo: diseño para todos, accesibilidad universal, ajustes razonables, adaptaciones curriculares, preparación de profesores y profesionales especializados,

atención a las actividades no lectivas y extraescolares... estamos muy lejos de que sea una realidad en el sistema educativo español; lo que supone a su vez una violación clara de los principios y normas de obligado cumplimiento.

Los Estados Partes tomarán todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños; no solo tienen derecho a que se les escuche, tienen también derecho a participar, y en ese campo estamos aún muy lejos de destruir todas las barreras existentes y proporcionar la asistencia para que los niños puedan ejercitar su derecho. (Campoy, 2013: 24-28).

La escuela inclusiva supone:

- Atender a la diversidad de todo el alumnado.
- Construir una comunidad escolar acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada persona sea valorada en todas sus capacidades y potencialidades.
- Responder a las necesidades socioeducativa de cada persona.
- Superar las barreras para el acceso, la participación y el aprendizaje de todos.
- Potenciar el aprendizaje y la participación.
- Valorar la diversidad del alumnado no como un problema, sino como una riqueza.
- Enmarcar este proyecto educativo en un proyecto de construcción global para una sociedad inclusiva.

La educación inclusiva es una actitud y un compromiso. La presencia, participación y los resultados académico son los 3 pilares en los que debe articularse cualquier propuesta inclusiva, sin cualquiera de esos 3 la propuesta quedaría coja. Estos 3 frentes se llevarán a cabo a partir de una serie de medidas que pasamos a desarrollar:

La creación de culturas inclusivas; construyendo comunidad y estableciendo valores inclusivos. Con un proyecto educativo que promocione la igualdad, la equidad y la justicia; restructure los elementos básicos de la escuela para atender a la diversidad; garantice el aprendizaje de todo el alumnado; y asegure la participación de todos los miembros de la comunidad.

Además de desarrollar altas expectativas del profesorado sobre las posibilidades de todos y cada uno de sus alumnos; la diversidad no tiene que ser vista ni como un problema ni como un reto, sino como un reflejo a la sociedad en la que vivimos.

En la escuela inclusiva el profesorado, el alumnado, las familias o los representantes legales y agentes sociales deben participar y desarrollar un sentido de comunidad.

A esta cultura inclusiva ha de seguirle una serie de políticas inclusivas; dando acogida a todos los miembros de la comunidad educativa y fomentando la participación de todos sus miembros; adecuando el marco legal y normativo, teniendo en cuenta la situación legislativa actual y la realidad diferencial de los centros educativos; avanzando en el desarrollo de la accesibilidad para todo el alumnado; facilitando el tránsito entre las distintas etapas educativas, especialmente entre primaria y secundaria, con el fin de evitar rupturas y fragmentaciones, compartiendo criterios y condiciones para acercar a las culturas profesionales entre las 2 etapas; elaborar proyectos curriculares desde el enfoque inclusivo; vincular la atención a la diversidad con las medidas de desarrollo curricular y con el apoyo pedagógico; impulsar la estabilidad de los equipos docentes; implicación de toda la comunidad para movilizar los recursos del centro educativo y así potenciar el aprendizaje activo de todo el alumnado.

Y todas estas políticas, tienen que estar seguidas por el desarrollo de prácticas inclusivas; además de los recursos participativos antes nombrados, se ha de averiguar qué es lo que funciona en otros entornos inclusivos, cómo funciona y por qué funciona. Se ha de tomar conciencia de la diversidad del alumnado existente en el centro; revisar el contenido del currículum y los diseños de las actividades del aula; replantearse la utilización de los espacios y de los tiempos según sus objetivos; motivar al alumnado y reflexionar sobre sus necesidades; partir de los conocimientos previos para dar sentido a la práctica y al trabajo del aula; trabajar con proyectos amplios y flexibles, que impliquen la colaboración del equipo docente; organizar el aula de manera que se favorezca la autonomía y el trabajo colaborativo del alumnado.

Los apoyos existentes deben de coordinarse y visualizarse; coordinación del profesorado, colaboración entre profesionales, formación del profesorado, participación de todo el alumnado, en especial el más vulnerable a la exclusión y el compromiso de toda la comunidad. Las actividades complementarias y extraescolares deben de ser accesibles para todo el alumnado y debe de haber una oferta lo suficientemente amplia que atraiga el interés de todos y ha de tener siempre como objetivo final que los niños con o sin discapacidad puedan desarrollarse como seres autónomos.

La escuela inclusiva tiene como objetivo último que todo el alumnado desarrolle al máximo todas sus capacidades y potencialidades para que puedan hacerse competentes en la construcción de su proyecto personal y profesional. (Gobierno Vasco 2012: 11-18).

El concepto de educación inclusiva no se basa en categorizar; propone ofrecer oportunidades reales de aprendizaje a todos los niños en los contextos educativos adecuados. El centro escolar ha de ser el motor de cambio a través del desarrollo de proyectos educativos y curriculares, y de la planificación de las actividades de aula desde una perspectiva inclusiva.

Se ha de promover el desarrollo de un modelo interdepartamental de atención temprana y adoptar por parte del departamento de educación las medidas necesarias para su implantación; garantizando el acceso, la acogida y la permanencia en el sistema escolar de todos los alumnos; mejorando los procesos de transición del alumnado de un sistema educativo a otro, de un centro a otro y de unas etapas educativas a otras, en su caso, de una modalidad de escolarización a otra; potenciando el acceso al conocimiento, investigación y evaluación pedagógica como parte de una educación de calidad que mejore la formación competencial del profesorado, a fin de que facilite el desarrollo de prácticas innovadoras, eficaces e inclusivas; incorporando el resultado del conocimiento científico a los diferentes ámbitos de decisión en los temas de atención a la diversidad.

Se ha de impulsar la formación del profesorado, de los consultores, orientadores como figuras claves en los centros; disponer de herramientas de diagnóstico más actualizadas para identificar de manera temprana las barreras al aprendizaje, y a la participación, en el contexto escolar; promover la elaboración de material didáctico que active las estrategias de intervención y ayude a superar las barreras al aprendizaje.

Además se deben crear marcos legislativos apropiados, y desarrollar planes nacionales ambiciosos para la inclusión; procurar la capacidad, los recursos y el liderazgo necesarios para implementar dichos planes.

Hacer escuelas y aulas accesibles y adecuadas para todos; las infraestructuras inaccesibles también constituyen barreras físicas, la regularización normativa gubernamental sobre edificación escolar y la revisión de planes de estudios puede conseguir clases y escuelas accesibles y apropiadas para todos.

Garantizar que haya suficientes maestros cualificados para todos; los maestros son el factor de mayor importancia para determinar la calidad de la educación que recibe un niño. La inclusión efectiva precisa de un cuerpo docente suficientemente, preparado y formado, que tenga respaldo para trabajar de manera inclusiva, con servicio de educadores especializados cuando sea necesario.

Combatir las actitudes que refuerzan y alimentan la discriminación; las actitudes sociales son un factor importante de marginación de los niños con discapacidad en la educación y fuera de ella. Las actitudes negativas por lo que respecta a las capacidades y habilidades de los niños con discapacidad de contribuir a la sociedad influyen en sus oportunidades de acceder a la escuela. Incluso cuando pueden hacerlo, la creencia general de que las escuelas “especiales” son la opción más viable limita las posibilidades de asistir a las escuelas locales ordinarias.

Por lo que los Gobiernos Nacionales deberían de adoptar las siguientes medidas:

- Crear marcos legislativos apropiados y desarrollar planes nacionales ambiciosos para la inclusión.
- Ratificar e implementar la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Abolir las barreras legislativas o constitucionales que impiden a las personas con discapacidad integrarse en los sistemas educativos ordinarios.
- Desarrollar planes educativos ambiciosos, realistas, acordes a un calendario programado, dentro del plan general del sector educativo.
- Implicar a las personas con discapacidad y a las organizaciones en la planificación y monitorización de los planes educativos a todos los niveles.
- Procurar la capacidad, los recursos y el liderazgo necesarios para implementar planes nacionales ambiciosos sobre la inclusión.
- Asignar un mínimo de 20% de los presupuestos nacionales a educación y garantizar que un mínimo del 50% de éste se destine a educación básica.
- Formalizar un plan de implementación de educación inclusiva, sujeto a calendario y con costes detallados, que cuente con recursos suficientes específicamente asignados.
- Conseguir que el Ministerio de Educación asuma la responsabilidad principal de la educación de los niños con discapacidad.

- Invertir en la mejora del conocimiento y la capacidad local y nacional de las instituciones gubernamentales, a fin de materializar la educación inclusiva.
- Mejorar los datos sobre discapacidad y educación.
- Consolidar y fomentar la acción responsable.
- Garantizar que los datos de educación se desglosen por tipo de discapacidad y género, y que se haga seguimiento de la inscripción y de la permanencia (en distintas escuelas, tanto segregadas como ordinarias).
- Asegurar la recopilación y análisis efectivos de datos para mejorar la planificación y la monitorización.
- Hacer escuelas y aulas accesibles y adecuadas para todos.
- Elaborar y ejecutar regulaciones sobre edificios escolares accesibles.
- Aportar materiales accesibles y tecnología de asistencia para apoyar el aprendizaje.
- Garantizar que los planes de estudios se adapten adecuadamente a las distintas necesidades.
- Elaborar orientaciones nacionales de apoyo a la educación inclusiva, como pautas de adaptación de currículum o protocolos de detección que identifiquen y aborden las necesidades de atención.
- Garantizar que haya suficientes profesores cualificados por aula.
- Reducir las ratios alumno-profesor, de modo que los profesores puedan centrarse en las necesidades individuales de los estudiantes.
- Garantizar la adecuada formación previa a la prestación y durante la prestación del servicio en educación inclusiva.
- Garantizar los materiales de apoyo adecuados y las competencias y habilidades específicas con respecto a la discapacidad estén disponibles.
- Garantizar que los maestros de educación ‘especial’ se convierten en recursos para la asistencia en las escuelas ordinarias.
- Promover la formación y la contratación de docentes con discapacidad.
- Combatir las actitudes que refuerzan y alimentan la discriminación.
- Llevar a cabo programas de concienciación entre padres, niños, comunidades, escuelas y el sector público. Además de políticas intersectoriales y estrategias que reduzcan la exclusión.
- Incorporar políticas y recursos adicionales que apoyen la inclusión escolar de los niños con discapacidad. (Campoy, 2013: 5-6).

La exclusión en la educación potencia los niveles de pobreza hasta la exacerbación y limita las oportunidades en la vida; la privación del derecho a la educación es el principio de un modelo ascendente sin fin de derechos incumplidos. La exclusión del aula de los niños que padecen discapacidad suele marcar el principio de una existencia de exclusión de la sociedad. La educación puede tener un papel importante tanto en la reducción como en la estancación de la pobreza.

Las personas con discapacidad son más susceptibles de experimentar desventajas económicas y sociales y están más en riesgo de caer en la pobreza. Las desigualdades de género pueden amplificar monstruosamente estas desventajas y provocar que mujeres y niñas con discapacidad experimenten una exclusión extrema en muchos países con ingresos bajos y medios.

Acabar con la exclusión en educación es, por tanto, un asunto prioritario para la reducción de la pobreza y para el desarrollo. También es vital para reducir las desventajas en las otras áreas de desarrollo; la educación es un ‘derecho capacitador’ y tiene un efecto significativo para la obtención del acceso a otros derechos humanos. (Campoy, 2013: 12-13).

La educación inclusiva puede ayudar a elevar el nivel de calidad de los sistemas educativos; ya que comporta la provisión de oportunidades de aprendizaje significativas para todos los estudiantes en el contexto del sistema escolar convencional y requiere por ello estrategias que satisfagan los diversos estilos de aprendizaje para todos los estudiantes. Una educación inclusiva efectiva no solo garantizará la inclusión de todo el alumnado, sino que ayudará a hacer frente a este espantoso déficit de calidad y mejorará la educación de todos. La educación inclusiva también puede ayudar a moldear sociedades más equitativas; previniendo la discriminación en la educación también se ayudará a hacer frente a la discriminación de una forma más amplia; cuestionando las actitudes y comportamientos discriminatorios más extendidos, celebrando y abrazando el rico tapiz de diversidad de nuestras sociedades y promoviendo los valores sociales que combaten la discriminación.

La educación inclusiva se considera demasiado costosa, una opción no viable ni práctica y que exige demasiados cambios en las actitudes de las comunidades, de los responsables políticos y de los padres. (Campoy, 2013: 16-17).

La comunidad internacional debe:

- Crear metas globales claras y medibles para la educación inclusiva y la discapacidad, asegurando que se hace referencia explícita a la educación inclusiva en dicha agenda.
- Priorizar el desarrollo de una recogida de datos fiable sobre educación y discapacidad (también según el tipo de discapacidad y necesidades de apoyo) para mejorar el seguimiento y la supervisión del proceso.
- La Alianza Mundial por la Educación debe convertirse en defensora de la educación inclusiva para los niños con discapacidad; ello incluiría garantizar la experiencia suficiente dentro de los equipos de apoyo del país, la elaboración de pautas que podrían ayudar a mejorar la inclusión (con directrices para apoyar una mejora en la recopilación de datos) y la incorporación de las perspectivas de la educación inclusiva en los procesos de evaluación.
- La Alianza Mundial por la Educación debe trabajar para asegurar que los grupos educativos locales tengan un espacio verdadero para las organizaciones que representan. (Campoy, 2013: 33).

La escuela inclusiva no es ni una quimera ni un imposible, es un derecho, una inversión a largo plazo para disfrutar de una sociedad donde también todo el mundo tenga su lugar, su espacio vital y la máxima consideración y reconocimiento como ser humano. (Carbonell, 2014: 98).

CONCLUSIONES

En el informe presentado se ha pretendido visibilizar la importancia de la educación inclusiva en el contexto español, repensar las prácticas educativas que generan segregación y brindar bases para la construcción de un modelo social que valore la diversidad y haga posible una práctica educativa inclusiva, donde todos tengan valor y capacidad de aprender, desarrollarse y aportar a la convivencia.

Hemos concebido la inclusión educativa como una perspectiva de transformación de los sistemas educativos con el fin de responder a las necesidades de los alumnos, permitiendo la aceptación y promoción de la diversidad como valor fundamental del aprendizaje; como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de los educandos, permitiéndoles participar activamente en su educación y en la sociedad. Por otra parte hemos seguido la idea de que el espacio educativo sea una de las bases fundamentales de la sociedad para el aprendizaje de derechos humanos y la reivindicación de los mismos.

Desde este enfoque, por tanto, se reconocen a las personas con discapacidad como titulares plenos de derechos; así como la necesidad de redefinir los derechos, dotarlos de contenido material, hacerlos vinculantes, visibles y exigibles, y prever mecanismos de protección sencillos y expeditos que garanticen su efectividad.

De forma esquemática, la educación inclusiva puede entenderse a partir de 4 elementos esenciales:

- La inclusión es un proceso, debe considerarse como la búsqueda de formas para atender de manera efectiva a la diversidad, lo que implica aprender a convivir con la diferencia y aceptar la diversidad como valor positivo dentro del aprendizaje.
- La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras que limitan la presencia, aprendizaje y participación de los alumnos con discapacidad favoreciendo la no discriminación, lo que supone evaluar y planificar mejoras en la cultura escolar, en las políticas y prácticas educativas.
- La inclusión significa asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos. La “asistencia” concierne el lugar en donde los alumnos aprenden, al porcentaje de

presencia y a la puntualidad. “Participación” hace referencia a la calidad de la experiencia de los alumnos cuando se encuentran en la escuela y por tanto incluye, inevitablemente, la opinión de los propios alumnos. “Rendimiento” se refiere a los resultados escolares de los alumnos a lo largo del programa escolar, no sólo los resultados de test o exámenes.

- La inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo. Ello indica la necesidad de adoptar las medidas necesarias para garantizar su asistencia y participación en el sistema educativo ordinario.

Una verdadera educación inclusiva, por otra parte, debe tener presente los aspectos siguientes:

- La diversidad (de intereses, motivaciones y expectativas) como una variable fundamental cuyo valor es positivo: no se puede permitir convertir la diferencia en desventaja a lo largo del proceso educativo.
- La diversidad de estilos de aprendizaje: todos aprendemos de formas distintas, es necesario generar estrategias creativas que potencien las habilidades del alumnado.
- La diversidad de ritmos: todos tenemos tiempos y diferencias en la asimilación de contenidos y aprendizajes, los calendarios rígidos son un punto creador de desigualdades y exclusión.
- Diversidad de capacidades y de ritmos de desarrollo: todas las personas desarrollan de manera específica diferentes potencialidades sin que se deba establecer una jerarquización cerrada de las mismas.

Dicho modelo social defiende que las aportaciones que pueden realizar mujeres y hombres con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de las diferencias, entendiendo la discapacidad como resultado de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva de la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Al centrarnos en el análisis del III Plan de Acción de la Comunidad de Madrid, hemos tenido como objetivo comprobar si se ha defendido dicha educación inclusiva y, si es así, cómo se ha cumplido. De los objetivos y principios de dicho plan son importantes de

destacar, los que buscan promover la vida independiente, la autonomía, la independencia y la igualdad de oportunidades para llegar a una plena inclusión social. Además se busca optimizar la calidad de los servicios, promover una accesibilidad universal y, en definitiva, mejorar la calidad de vida. Mediante todos ellos se promueve ese tipo de educación inclusiva.

La atención temprana, también contemplada en el mismo, es de vital importancia en el proceso de aprendizaje de un niño, ya que al diagnosticar desde temprana edad y, por tanto tratar, las discapacidades, lo que fomenta es un mejor desarrollo intelectual y de adaptación al sistema educativo ordinario. Por ello, se debe implementar y extender ésta a todos los niños, en Madrid y en toda España, para lograr desarrollar al máximo las aptitudes de cada niño, con el objetivo último de que así accedan a una educación de calidad que les proporcione el Estado.

En el área de educación, que es la que más nos ha ocupado, hemos querido destacar que la única solución es la demandada educación inclusiva, la cual repercutiría de manera beneficiosa tanto a los niños como discapacidad como al resto, a los profesores y en general a la sociedad. Se debe tener en cuenta que si la educación no consigue que cada alumno aprenda, estará fallando en su objetivo principal. No debemos adecuar a los niños como entes iguales al sistema educativo, sino que es el sistema educativo el que se debe adecuar a los niños, a todos ellos, para que realmente promueva una educación de calidad. Por ello, no entraría dentro de esta modelo, la posibilidad de la existencia de los llamados Centros Especiales, los cuales solamente contribuyen a segregar, en vez de conseguir una real educación inclusiva. Incluso, tenemos que tener cuidado en cómo se haga dicha inclusión ya que puede llevar a un modelo integrador, en el que dichos alumnos estén dentro de los denominados colegios ordinarios pero en aulas diferentes.

Dentro del primer programa educativo del III Plan, en cuanto al acceso al sistema educativo, se concluye con especial relevancia en el acceso y la permanencia en el sistema educativo de forma equitativa. Esto quiere decir que no se trata de la integración al sistema educativo, sino de la inclusión efectiva y de calidad en las clases entre niños y niñas de diversas funcionalidades, culturas, etc.

Con ello, terminaríamos con el modelo médico tradicional, tratando la discapacidad como algo a rehabilitar, y entraríamos al médico social, donde se observan y cuidan las necesidades de cada persona y lo que esta puede aportar con su diversa funcionalidad y enriquecer en la enseñanza a todas y todos. Para ello, es imprescindible garantizar el acceso al currículo dotando de medios técnicos que lo favorezcan para asegurar así su mantenimiento y respeto a las y los niños con discapacidad.

También se mantiene como objetivo prioritario la permanencia del alumnado con discapacidad mediante el incremento de profesionales que les atiendan, y que además los horarios tengan la suficiente flexibilidad para que se adecúen a todas las alumnas y alumnos con discapacidad y a sus necesidades. Igualmente hay que primar la defensa de la igualdad de oportunidades y de los derechos de las personas con discapacidad en el proceso educativo, con especial cuidado en la detección del abuso y maltrato en el ámbito escolar. Para una adecuada y efectiva inclusión en los centros educativos, se hace primordial el que estos posean proyectos educativos y planes para una atención integral a todas las personas que estudian en el centro con independencia de sus capacidades.

Pasando a la etapa post-obligatoria, en los centros universitarios se plantea como objetivo la igualdad de acceso y oportunidades en la prueba de acceso a la universidad. Además se entiende que el niño o la niña tienen que tener todos los recursos y apoyos para poder decidir con independencia si quiere seguir su vida educativa. Destacamos por ello la importancia de los centros de formación del profesorado, como eje fundamental de la educación inclusiva.

Existe otro programa, educación en la edad adulta, que promociona el acceso y permanencia de las personas con discapacidad en la enseñanza post-obligatoria, impulsando la formación universitaria, apoyando en lo necesario, etc.

En cuanto a la promoción de la accesibilidad, es esencial la preparación del profesorado, la dotación de equipamiento tecnológico, y la accesibilidad esencialmente física. La accesibilidad en cuanto a los intérpretes de lenguaje de signos, en los autobuses, en centros sanitarios en cuanto a la atención sanitaria eficaz y sociales y culturales también son objetivos promovidos por el III Plan de Acción.

En la siguiente y última área de actuación del III Plan de Acción, atención social, dependencia y promoción de la autonomía personal, también encontramos medidas para satisfacer el desarrollo social y personal de los niños y niñas con discapacidad. Específicamente, señala este y sus evaluaciones la positiva implantación y desarrollo de un nuevo modelo de atención a personas con discapacidad mental, como también la importancia de la lucha en la sensibilización y contra el estigma y la discriminación de estas personas. También se reseña la inclusión social y los apoyos necesarios en la transición a la vida independiente, así como el Programa específico Acompañados, en cuanto al apoyo educativo necesario de las personas con discapacidad que terminan la educación obligatoria.

Se trata de celebrar la diversidad; la educación es un derecho y como tal hay que defenderlo hasta sus últimas consecuencias; no se trata solamente de ubicar al alumno en el aula: presencia, participación y resultados. Ese ha de ser tridente de la educación inclusiva.

Se trata de una actitud y un compromiso; la diversidad es un reflejo de la sociedad en la que vivimos. Y los Gobiernos deberán tomar las medidas correspondientes, al igual que la comunidad internacional.

“Vivimos numerosas contradicciones, pero sabemos que muchas de las personas implicadas en el proceso de integración son sujetos activos y responsables y entonces las cosas funcionan, las hacemos funcionar” (Revista Educación Inclusiva 2011: 115).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. Ponencia a presentar en San Sebastián. Estados Unidos: the University of Manchester. Obtenido de: http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf

Alonso Parreño, M. & De Araos Sánchez, Dópico, I. (2011). *El Impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la Legislación Educativa Española*, Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, Ministerio de Educación.

Aspyam (diciembre de 2007). *Experiencia hacia la Vida Independiente*. Recuperado el 02 de junio de 2015, de Aspaym Madrid: http://www.diba.cat/c/document_library/get_file?uuid=90507a0c-82f5-45e7-b3ec-436f6b52b6b8&groupId=527890

Ballard, K (2011), *Thinking in another way: ideas for sustainable education*, International journal of inclusive education, vol 7, nº 8, Dunedin, Nueva Zelanda, pg. 770-771.

Barranco Navarro, J., & Martín García, M. (2002). Equipos de trabajo y reuniones eficaces. En T. Fernández García, & A. Ares Parra, *Servicios sociales: dirección, gestión y planificación* (pág. 121). Alianza Editorial.

Burack Gallego, V. L., Crespo, E., Espino, C., Gerez, P., Jullien de Asís, J. & Saceda, L. (2011). *CLÍNICA JURÍDICA Educación Inclusiva en España. INFORME “El tiempo de los derechos”*, núm. 29. Madrid: Instituto de Derechos Humanos “Bartolomé de las Casas” Universidad Carlos III.

Cáceres, C., (2004), Sobre el concepto de discapacidad. Una revisión de las propuestas de la OMS, *Revista Electrónica de Audiología*, vol. 2, pp. 74-77.

Campaña mundial por la Educación (2014), Coalición española. www.cme-espagna.org

Campoy, I (2013), *Estudio sobre la situación de los niños y las niñas con discapacidad en España*, Cuadernos para el debate, UNICEF, 2.

Cano, S. M., Macías, M. J., & Matilla, N. M. (01 de agosto de 2010). *¿Quién dijo que "no"?: las ventajas de tener una vida independiente*. Recuperado el 02 de junio de 2015, de Down España:
<http://www.centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/86738a58bbee99b119afb16f2172b1ed97dcb0ac.pdf>

Carbonell, E. (2014). *La escuela inclusiva en Cataluña 2003-2014. Crónica de una década de avances, sacudidas, frenada y caída en picado*. Revista d'intervenció Socioeducativa, 58, pp. 80-100.

Centeno, A., Lobato, M., & Romañach, J. (enero de 2008). *Indicadores de Vida Independiente (IVI) para la evaluación de políticas y acciones desarrolladas bajo la filosofía de Vida Independiente*.

CERMI con María José Alonso Parreño e Inés de Araoz Sánchez-Dopico (septiembre de 2011) “El impacto de la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española” Con el apoyo del Ministerio de Educación.

Comisión, E. (2010). *Organización del sistema educativo español. Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultura*, Madrid.

Crespo, M. (2001). *Autismo y Educación*. III Congreso “La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”. USAL. INICO.

De Anna, L. (2010). *La integración escolar en Italia*, Revista educación inclusiva, 3, 1, pp. 111-117.

D'Emilio, A. L. (2008). Una aproximación a la educación inclusiva en España. En UNICEF (Ed.), *48th International Conference on Education*, Suiza.

Dussan, C. (2011). Educación inclusiva: Un modelo de diversidad humana. *Educación y desarrollo social. Vol. 5. N.1. ISSN 2011-5318.*, 140. Recuperado el abril de 2015, de <http://www.isees.org/file.aspx?id=7090>

Echeita, G. (2008). *Inclusión y Exclusión Educativa. “Voz y Quebranto”*. REICE.

Echeita, G. y Calderón, I. (2014). *Obstáculos a la inclusión: Cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica*.

Educación [E], M. (2011). *Plan de Inclusión del Alumnado de Necesidades Educativas Especiales*. Madrid, Ministerio de Educación.

Evaluación Intermedia del Tercer Plan de Acción para Personas con Discapacidad de la Comunidad de Madrid, 2012-2013.

Evaluación del Tercer Plan de Acción para Personas con Discapacidad de la Comunidad de Madrid, 2014.

Fundació Gerard. Para la participación y el éxito en la comunidad, de las personas con diversidad funcional (s.f.). <http://www.fundaciogerard.org/?p=2707>

FEAPS por Javier Tamari (2009) “Avanzando hacia un modelo inclusivo orientado a la calidad de vida familiar y al desarrollo de competencias personales significativas tanto en los niños y niñas como en sus familias”

García, A. J. (28 de noviembre de 2008). *El movimiento de vida independiente: experiencias internacionales*. Recuperado el 2 de mayo de 2015, de Independiente Livin Institute: <http://www.independentliving.org/docs6/alonso2003.pdf>

Id., *Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva 2012-2016*. Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Universidades e Investigación (2012).

Gómez Piñeiro, J. (2010-2011). *Pedagogía social: elementos y materiales*. San Sebastián: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas-Universidad de Deusto.

González, M. (s.f.). Modelos teóricos e investigación en el ámbito de la discapacidad. hacia la incorporación de la experiencia personal. Obtenido de http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero6/Modelos_Discapacidad.doc

Handicap International (2014). *Igualdad de derechos, Igualdad de oportunidades*.

Handiplanet Echanges:la escuela inclusiva para todos, una experiencia de Portugal con el objetivo de inscribir a todos los niños en las escuelas comunes en 2013, Portugal (s.f.). http://www.handiplanet-echanges.info/Members/filomena--pereira_715/la-escuela-inclusiva-para-todos-una-experiencia-de-es

Illán, N., & Molina, J. (Marzo-Mayo de 2013). La Filosofía de Escuela de Vida. Sus aportes para la promoción de la vida independiente en el colectivo de personas con discapacidad Intelectual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Santiago, Chile.

Jiménez Lara, A. (2007). *Conceptos y tipologías de la discapacidad. Documentos y normativas de clasificación más relevantes*. Madrid, Thompson Aranzadi.

López Ruiz, J. (2008). *Principios y referencias*. Barcelona, Hipatia.

Lunardi, M. (2001). Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. *Cadernos de Educação Especial*, Vol. 2 - Nº 18 .

Martín, E., & Mauri, T. (2011). *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Barcelona, Graó.

Martínez, R., De Haro, R. & Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva*.

Martínez, M. (2008). *Pedagogía de la diversidad*. Obtenido de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.760/pp.760.pdf>

Muñoz & Maruny (s.f.). *Respuestas escolares. Educar en la diversidad. Programa «Diversidad y Escuela Comprensiva»*. Universidad Autónoma de Barcelona. Obtenido de http://antonioopantoja.wanadoodsl.net/recursos/varios/resp_esc0.pdf

Muntaner Guasp, J. (s.f.). *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*. Universidad de les Illes Balears. Obtenido de <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>

Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Basingstoke, McMillan.

ONU (2009). *Derechos Humanos y Discapacidad, INFORME ESPAÑA*. Madrid: Ediciones Cinca.

Id. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York: ONU.

ONU, (2007), Informe del Relator especial para el derecho a la educación, Vernor Muñoz, pp. 16-26

ONU, (1994), *Normas uniformes sobre la Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*, pp. 4-26.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, I. C. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Francia, UNESCO.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca.

Plataforma Inclusión en el Pacto Educativo de Estado (2013). *Medidas urgentes de intervención para garantizar los derechos humanos de los alumnos con diversidad funcional.* <http://plataformaeducativoparatodos.blogspot.com.es/>

Id. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Madrid: Cinca.

Rodríguez-Picavea, A. (2010). *Vida independiente: dignidad y derechos de la diversidad funcional.* Coruña, Coruña.

Romeu, N. I. (marzo-mayo de 2013). Discapacidad y Vida Independiente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.* Santiago, Santiago, Chile.

Rossell, T. (1999). El equipo interdisciplinario. *46 Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 11.

Santos, M. S. (s.f.). *Pedagogía de la diversidad.* Michuacan. Mexico: Secretaria de educación del estado de Michuacan. Ed. Pelicanus.

SOLCOM (2011) “Argumentos para apoyar los recursos sobre las decisiones de escolarización de alumnos considerados con necesidades educativas especiales en centros de educación especial”

Soriano, V. (2011). *La educación inclusiva en Europa. CEE Participación educativa*, 18, pp. 35-45.

Tercer Plan de Acción para Personas con discapacidad de la Comunidad de Madrid 2012-2015

Topping, K y Maloney, S (Editores) (2005), *Inclusive Education*, New York, pp. 23-248.

UNESCO (1999). *Una revisión de las actividades de la UNESCO a la luz de la Declaración de Salamanca, Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad.*

UNESCO (2003), *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education*

UNESCO (2009) *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Francia.

Universidad Carlos III de Madrid. (2009). *Los derechos de las personas con discapacidad en la Ley 39/2006, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en situación de dependencia*. Instituto de Derechos Humanos "Bartolomé de las Casas", Madrid.

Wehmeyer, M. (2009). *Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión*, en *Revista de educación*, 149, 47.