

LA
EDUCACIÓN
QUE
QUEREMOS



FEAPS



CAJA MADRID
OBRA SOCIAL

Grupo de trabajo:

Teresa Muntadas

Fundación CEDES, Zaragoza (FEAPS Aragón)

Miguel Angel Martín

**Fundación Madre de la Esperanza de Talavera de la Reina
(FEAPS Castilla la Mancha)**

Matilde Muñoz de Leyva

Estudio 3 AFANIAS, Madrid (FEAPS Madrid)

Mariona Torredemer

Escola Crespinell, Terrassa (APPS Catalunya)

Raquel Albarrán

ASPRODIS, Badajoz (FEAPS Extremadura)

Manuel Salgueiro

ASPRONAGA, A Coruña (FADEMGA)

Pascual Ramos

Fundación Instituto San José, Madrid (FEAPS Madrid)

Eguzkiñe Etxabe

APNABI, Bilbao (FEVAS)

Amparo Turpín

ASSIDO MURCIA (FEAPS Región de Murcia)

Remedios Orozco

FEAPS Andalucía

Javier Tamarit

FEAPS

Azahara Bustos

FEAPS

Indice

1. Introducción	7
2. Qué es FEAPS	9
3. Marcos de desarrollos y propuestas de Feaps en educación	10
4. Marco referencial	14
5. Principios ideológicos	29
6. Claves	39
6.1. Comunidad educativa	40
6.1.1. Agentes	40
■ Alumnado	40
■ Familias	41
■ Profesionales	42
■ Equipos directivos	43
■ Otros agentes	44
6.1.2. Organización escolar	44
6.2. Administración educativa	45
6.2.1. Marco normativo	45
■ Estructura del sistema educativo	45
■ Enfoque curricular	45
6.2.2. Procesos	46
■ Formación	46
■ Evaluación (inspección)	47
■ Calidad	47
■ Investigación	48
■ Liderazgo y gestión	48
■ Coordinación entre Administraciones	48
6.3. Sociedad	49
6.3.1. Universidades	49
6.3.2. Administraciones	50
6.3.3. Lugares de la comunidad	50
6.3.4. Movimiento asociativo	51
7. Y ahora qué	52

1. Introducción

Este documento pretende ser un conjunto de propósitos y directrices que orientan y guían la acción educativa para ofrecer la mejor respuesta a las necesidades de formación de la sociedad y de las personas, partiendo de una visión de la sociedad, de su cultura, valores y principios o de una demanda de transformación de esa sociedad y partiendo también de una visión del ser humano y de su inclusión en la sociedad como ciudadano de pleno derecho.

Expresa los planteamientos de FEAPS en relación con la educación, la educación que queremos. Una educación que, como derecho, es para todos y para toda la vida. Una educación no centrada meramente en el desarrollo de competencias tradicionalmente académicas sino, esencialmente, en competencias para el desarrollo de los proyectos singulares de vida de cada alumno en un contexto social justo. Un sistema educativo anclado en un modelo social concreto. Con la intención explícita de que un modelo educativo debe servir para transformar el modelo social y de que un modelo social debe llevar emparejado un modelo de educación coherente en principios y valores.

Este documento propone a modo de foto ideal, soñada, hoy utópica, lo que debería ser la educación de cualquier persona en nuestra sociedad, pero otorgando también especial interés a las características, principios y valores de esa sociedad para ese sistema educativo.

El presente documento, en línea con lo anterior, tras abordar brevemente qué es FEAPS y los desarrollos que ha realizado FEAPS en el ámbito educativo, expresa en primer lugar el marco referencial. En él se incluyen los principales desarrollos legales a nivel estatal, y algunas de las principales orientaciones internacionales sobre la educación.

En segundo lugar, se expone el marco de los principios ideológicos que están en la base de la propuesta. Dentro de estos principios se aborda una concepción concreta del ser humano, centrada no en la inteligencia sino en el diálogo social, en el contexto con otros seres humanos. Se aborda, asimismo, la relevancia para la educación de la concepción actual de la condición de Discapacidad Intelectual (Luckasson y cols., 2002), una concepción centrada en los apoyos y en la comprensión de que la discapacidad se expresa en la interacción de una persona con determinadas necesidades derivadas de limitaciones en su desarrollo, y el contexto en el que esa persona vive y se desarrolla. Y se aborda también la relevancia para la educación del modelo de calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2003) que FEAPS asume y que tiene una

fuerte relación con un marco ético (FEAPS, 2004). Con estos planteamientos FEAPS declara en este apartado lo que en su concepción debería ser la misión de educar, que como no podría ser de otra manera, ha de ser a su vez coherente con los principios y valores que FEAPS defiende.

Si bien la educación no se reduce necesariamente, en sus principios, a una etapa vital determinada, sino que puede orientar la educación durante la vida entera y en todos los niveles, es preciso señalar que a lo largo de este documento, tanto en su planteamiento como en su desarrollo, se ha tenido una mirada de base en la etapa de la escolarización durante la infancia y la adolescencia.

En tercer lugar, se exponen las claves esenciales del modelo, acordes con la propuesta ideológica planteada. Son las grandes claves, probablemente no todas, que deben considerarse y abordarse para favorecer que esa foto ideal se exprese, con la colaboración y el compromiso de todos, en estrategias y acciones orientadas a la transformación de la sociedad y de la educación.

Esta propuesta es dinámica, compleja y global en su concepción, sin que ello retraiga, al contrario, de la necesidad de que sirva para desarrollar propuestas singulares, individuales y únicas, en su concreción para cada persona. FEAPS deberá desarrollar, en coherencia con este modelo, tanto a un nivel de macrosistema (las políticas educativas) como de mesosistema (la escuela y sus prácticas educativas), estrategias y planes de acción para transformar el presente y acercarse a este futuro anhelado.

2. Qué es FEAPS

FEAPS es un movimiento asociativo de base familiar que tiene como misión mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y la de sus familias. Como tal movimiento asociativo y social pretende defender derechos, desarrollar y mantener servicios y ser agente de cambio social.

FEAPS desarrolló un Código Ético (FEAPS, 2004) que apuesta por la consideración de la persona con discapacidad como persona por encima de todo, plena en dignidad y humanidad.

Desde estos planteamientos, FEAPS entiende que la educación es absolutamente clave en la mejora de las condiciones de vida de las personas con discapacidad intelectual, tanto en su calidad de vida como en las actitudes y comportamientos del entorno.

FEAPS está presente en toda España a través de federaciones autonómicas en todas las comunidades autónomas y en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, de las que forman parte más de ochocientas cincuenta entidades que gestionan cerca de tres mil centros y servicios y dan apoyo a unas cien mil personas con discapacidad intelectual y a sus familias.

3. Marco de desarrollos y propuestas de FEAPS en educación

La misión de FEAPS es mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y sus familias y es por esta razón que FEAPS asume el compromiso de proponer un cambio en el ámbito educativo.

Nuestros niños y jóvenes tienen derecho a la educación, una educación con letras mayúsculas porque creemos en las posibilidades de nuestros alumnos independientemente de los apoyos que necesiten.

Si miramos hacia atrás encontramos que muy a menudo la respuesta a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo se ha dado desde servicios específicos y que pocas veces se ha resuelto desde un entorno educativo ordinario. Todavía hoy, para un colectivo de alumnos que requieren de adaptaciones muy significativas del currículo, la respuesta educativa sigue siendo el centro específico de educación especial.

En este contexto el resultado ha sido la convivencia de dos sistemas educativos paralelos: el ordinario y el especial.

Por suerte el actual marco legal favorece un modelo mucho más inclusivo que ha tenido como consecuencia que los centros de educación especial ya no sean la única respuesta para los niños y jóvenes con discapacidad intelectual y que los centros ordinarios cada vez más deban atender a una mayor diversidad de alumnado.

Las perspectivas de futuro (el movimiento de una escuela para todos, el concepto de discapacidad intelectual de la AAIDD, las orientaciones de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial...) nos inducen a proponer cambios tanto en las propuestas educativas como en el modelo de los servicios y su organización.

Es en el contexto de esta nueva perspectiva en el que FEAPS enmarca estas aportaciones en un intento de centrar la reflexión en mejorar las prácticas educativas, en romper las barreras al aprendizaje y la participación y en desarrollar las capacidades de la escuela para que pueda dar respuesta a todos los alumnos. Y cuando decimos todos incluimos también a los alumnos con discapacidad intelectual.

Las actuales propuestas de FEAPS se vienen gestando desde hace muchos años. Ya en el Manual de Buena Práctica de Educación (FEAPS, 2000) se indicaba que la educación debe preparar para la vida, para convertirse en personas independientes y se apuntaba que la escolaridad, en todo momento, ha de estar guiada desde los principios de integración, normalización e individualización. Hablando de las posibilidades diferentes de escolarización, en el Manual se señala que la integración en aula ordinaria, en colegio ordinario, es el modelo deseable para todos los alumnos, y al hablar de la escolarización en colegio de educación especial se expresa que éste *“ha de tener un carácter altamente integrador planteándose compartir actividades y recursos con centros ordinarios, con programas de intervención en la comunidad, apertura permanente al exterior y con una cultura de flexibilidad y creatividad continua”*. También en este sentido se apunta: *“Es necesario tener en cuenta que un centro de educación especial no es una ubicación, ni un conjunto de ‘especialistas’ que atienden en determinadas áreas a una persona; sino que supone una organización y una ordenación de recursos personales, materiales, etc. Este modelo también diseña y enseña una oferta de actividades que favorecen la integración, y que son normalizadoras y acordes a la edad de los alumnos”*.

La UDS (Unidad de Desarrollo Sectorial) estatal de FEAPS sobre educación (junto con las UDS autonómicas) ha venido desarrollando, a petición del movimiento asociativo, una esencial labor de impulso y transformación de las propuestas educativas de FEAPS. Ya en enero de 2001 recogieron en un documento el estado de la cuestión en España, diferenciándolo por cada Comunidad Autónoma.

En 2002 la UDS editó un Cuaderno Divulgativo FEAPS bajo el título ‘Indicadores de Calidad para la Integración Escolar’ (FEAPS, 2002). Los indicadores se orientaban al entorno escolar, órganos directivos, profesionales, equipos de apoyo externos, alumnado, familias, Administración, asociaciones y otros.

En el año 2004 FEAPS hizo una declaración de principios en los que asumió el reto de la inclusión escolar y el compromiso en desarrollar acciones para que ésta sea una realidad. En un documento base que realizó la UDS se señalaba: *“Entendiendo que cada persona es única y las respuestas deben ser diversas, y aunque existen distintas modalidades de escolarización [...] el objetivo de FEAPS es que todas las acciones que se lleven a cabo nos orienten hacia la inclusión en todas las etapas educativas y, en base a esto, los centros de educación especial se transformen progresivamente en gestores de recursos para apoyar este modelo. La solicitud que desde este planteamiento hace la UDS de Educación es que se creen las estrategias necesarias (reflexión, sensibilización, evaluación...) para que FEAPS sea un referente en el liderazgo de este proceso”*.

El desarrollo en educación más reciente de FEAPS, además obviamente del Congreso de Educación 'Educar + Incluir = Convivir', y también de la mano de la UDS, es la edición de la Guía Reflexión Ética sobre la Inclusión en la Escuela (FEAPS, 2008), editada en colaboración con Obra Social Caja Madrid, dentro de Cuadernos de Buenas Prácticas FEAPS. Esta Guía es una herramienta a disposición de las comunidades educativas para que realicen una reflexión ética para una educación inclusiva, y fruto de esa reflexión compartida surjan propuestas de mejora en relación a la inclusión.

FEAPS, indirectamente, también ha tenido en los últimos años oportunidad de mostrar sus planteamientos a través de plataformas como el CERMI. En el CERMI estatal se ha desarrollado en 2008 el Seminario "Educación y personas con discapacidad: presente y futuro". Fruto de ese seminario se elaboró un documento de "Propuestas para un plan de reactivación de la educación inclusiva". Entre las propuestas que se dirigen a las administraciones está la creación de una Conferencia Sectorial de Inclusión Educativa, desde la que se lidere el Plan de Reactivación de la Educación Inclusiva. Se aboga también por la consideración de las aportaciones del tercer sector y de las familias en el diseño de ese plan y por la coordinación de las políticas educativas y sociales, para la atención a las personas con necesidades educativas especiales. También se propone la *"transformación de los centros de educación especial en centros de asesoramiento, apoyo especializado y recursos, dirigidos a la adecuada atención educativa del conjunto del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo"*.

El futuro del sistema educativo es complejo, y para FEAPS es esencial contar con la experiencia acumulada de más de treinta años de trabajo de las escuelas de educación especial. Las escuelas específicas y sus equipos son un activo importante y un factor esencial en todas las opciones de apoyo a la escolarización inclusiva.

El objetivo es proporcionar una educación de calidad a todos los alumnos en un único sistema educativo, un sistema educativo interesado en el progreso de todos los alumnos.

En resumen, desde hace unos años existe una tendencia a nivel mundial que orienta la reflexión educativa hacia propuestas más inclusivas. El debate sobre cuál es la mejor manera de organizar los recursos y servicios que necesitan los alumnos con discapacidad nos lleva a evolucionar hacia postulados más inclusivos, en estrecha colaboración con los centros ordinarios y sus profesionales (Echeita, 2006).

Inclusión no quiere decir obviar las necesidades de nuestros niños y jóvenes con discapacidad, inclusión no es negar la singularidad de las necesidades sino responder a ellas, pero no desde una educación totalmente diferenciada. La clave está en dar una respuesta lo más ajustada posible a su singularidad, pero desde un contexto educativo más inclusivo, y éste es un reto importante.

Los alumnos y alumnas con discapacidad tienen derecho a participar en los entornos ordinarios, pero es nuestra responsabilidad garantizar que obtengan resultados significativos y valiosos. Tienen derecho a progresar en sus aprendizajes, a tener experiencias positivas que contribuyan a que sean mejores personas y que les proporcionen bienestar y felicidad y que a la vez les permitan, ahora y en un futuro, tener acceso a situaciones lo más normalizadas e integradas posible.

Como dice Josep Font, *“la inclusión educativa es un proceso a través del cual las escuelas se esfuerzan por reducir las barreras a la participación y el aprendizaje de todos los alumnos. Una escuela inclusiva es aquella que se preocupa del aprendizaje y la enseñanza, de los logros, de las actitudes y del bienestar de todos y cada uno de sus alumnos”*.

4. Marco referencial

Tal y como ya se ha indicado, en este capítulo se incluyen comentarios sobre los principales desarrollos legales a nivel estatal, sobre algunas de las más relevantes orientaciones internacionales sobre la educación y, finalmente, sobre los desarrollos que ha realizado FEAPS en el ámbito educativo.

Antes de comenzar, debemos afirmar claramente y hacer hincapié en que la educación inclusiva hoy no es ya una cuestión de debate, es una cuestión de derecho de la persona; así se expresa, como luego se indica, en la Convención de la ONU sobre derechos de las personas con discapacidad, que ha sido ratificada por España (BOE 21 de abril de 2008), y en la propia declaración sobre educación que la Junta Directiva de FEAPS aprobó en 2004.

Marco Legislativo

1. QUÉ DICE LA CONSTITUCION

La Constitución española, como norma fundamental, aprobada en 1978, proclama su voluntad de *“proteger a todos los españoles en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones. Promover el progreso de la cultura y de la economía para asegurar a todos una digna calidad de vida”* (preámbulo).

También expresa claramente que son los individuos, la sociedad y los gobiernos los que están implicados en la educación.

En su capítulo segundo (derechos y libertades), se recoge que: *“los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”* (artículo 14).

Asimismo en el Artículo 27, que hace especial referencia a la educación, se recoge: *“todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza. 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...”*

También indica que *“la enseñanza básica es obligatoria y gratuita. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes...”*

Ahondando un poco más, se recoge en el artículo 49 que “los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos”.

2. QUÉ DICE LA LOE (Ley Orgánica de Educación- mayo 2006)

Tal y como se recoge en la Constitución, es competencia del estado regular normas básicas para el desarrollo del artículo 27 (educación), a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia.

En el año 2006, se aprueba la última Ley de Educación, que desde su preámbulo ya recoge tres principios fundamentales.

El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo. Tal y como indica la ley en este apartado *“se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados. En suma, se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto”*.

El segundo principio consiste en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo: *“...la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo”*. Asimismo se recoge que *“resulta necesario atender a la diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y las dificultades que esa diversidad genera. Se trata en última instancia de que todos los centros, tanto los de titularidad pública como los privados concertados, asuman su compromiso social con la educación y realicen una escolarización sin exclusiones, acentuando así el carácter complementario de ambas redes escolares, aunque sin perder su singularidad”*.

El tercer principio consiste en un compromiso con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. Se señala la importancia de la flexibilidad del

sistema educativo, “la exigencia que se plantea de proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado, teniendo al mismo tiempo en cuenta la diversidad de sus intereses, características y situaciones personales, obliga a reconocer una capacidad de decisión que afecta tanto a su organización como a su modo de funcionamiento. Aunque las administraciones deban establecer el marco general en que debe desenvolverse la actividad educativa, los centros deben poseer un margen propio de autonomía que les permita adecuar su actuación a sus circunstancias concretas y a las características de su alumnado, con el objetivo de conseguir el éxito escolar de todos los estudiantes”. “La actividad de los centros docentes recae, en última instancia, en el profesorado que en ellos trabaja, conseguir que todos los jóvenes desarrollen al máximo sus capacidades, en un marco de calidad y equidad, convertir los objetivos generales en logros concretos, adaptar el currículo y la acción educativa a las circunstancias específicas en que los centros se desenvuelven, conseguir que los padres y las madres se impliquen en la educación de sus hijos, no es posible sin un profesorado comprometido en su tarea. Por una parte, los cambios que se han producido en el sistema educativo y en el funcionamiento de los centros docentes obligan a revisar el modelo de la formación inicial del profesorado y adecuarlo al entorno europeo”.

En el desarrollo de la ley en el capítulo referido a principios y fines de la educación, recogemos en los principios: “la calidad de la educación para todo el alumnado independientemente de sus condiciones y circunstancias. La equidad que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.... la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado...”

En su título II, sobre Equidad en la educación, se habla del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, y se recoge que “las administraciones dispondrán de los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente ley”. “La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se registrará por los principios de normalización e inclusión”.

3. LA CONVENCIÓN DE LA ONU SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

La Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU (ver <http://www.convenciondiscapacidad.es/>) ha sido ratificada por España en abril de 2008 (BOE 21 de abril), con lo que España se obliga al cumplimiento de los derechos que en esta Convención se señalan (a diferencia de otras propuestas internacionales que son recomendaciones no prescriptivas para los Estados que las asumen).

Se expone a continuación un extracto de los principios que guían esta Convención:

- El respeto a la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas.
- La no discriminación.
- La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad.
- El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas.
- La igualdad de oportunidades.
- La accesibilidad.
- La igualdad entre el hombre y la mujer.
- El respeto a la evolución de las facultades de los niños y niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

El artículo 24 recoge el derecho a la educación inclusiva a todos los niveles, así como a la enseñanza a lo largo de la vida. Se cita íntegro a continuación:

1. 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, con miras a:

- a) 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;*
- b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;*
- c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.*

2. 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, 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;*
- 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;*
- c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;*
- d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;*
- e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.*

3. Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:

- a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;
- b) Facilitar el aprendizaje de la Lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;
- c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de signos o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad”.

Marco de declaraciones y orientaciones

La educación es una preocupación permanente de todos los Gobiernos y de diferentes Organismos Internacionales, y sin ninguna duda también ocupa una mención especial la importancia de la educación de las personas con discapacidad. El derecho a la educación es un derecho reconocido para todas las personas (“Toda persona tiene derecho a la educación”), como queda recogido en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y, como se acaba de ver, en la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. La educación es asimismo un instrumento indispensable para proteger otros derechos humanos, instalando el andamiaje necesario para una buena salud, la libertad, la participación social... “Allá donde se garantiza el derecho a la educación, mejora el acceso de la gente a otros derechos y su disfrute de ellos” (Informe de seguimiento de la EPT –Educación Para Todos– en el mundo. UNESCO 2002).

Existen diferentes Organismos Internacionales, Foros, Declaraciones, donde se recoge la importancia de la educación. En los párrafos que siguen se extrae información de los siguientes:

1. Declaración Sunberg (1981).
2. Declaración de Jomtien (1990).
3. Declaración de Salamanca (1994).
4. Fórum educativo mundial (2000).
5. Declaración de Lisboa (2007).
6. Conferencia Internacional de Educación (2008).
7. Educación inclusiva. De las palabras a los hechos (Foro Europeo de la Discapacidad, 2009).

1. DECLARACIÓN SUNBERG (TORREMOLINOS, 1981)

Se aprobó en 1981, Año Internacional de las Personas con Discapacidad, en el marco de la “Conferencia Mundial sobre las Acciones y Estrategias para la Educación, Prevención e Integración” organizada por el Gobierno de España en Colaboración con la UNESCO, que tuvo lugar en Torremolinos del 2 al 7 de noviembre de 1981. En esta declaración se recoge que *“los poderes públicos, las organizaciones competentes y el conjunto de la sociedad tienen que tener presente al concebir cualquier tipo de actividad a corto y largo plazo sobre la situación de los minusválidos los principios fundamentales de participación, integración, personalización, descentralización (sectorización) y coordinación interprofesional”*. Principios que sin duda, continúan vigentes bajo otra denominación.

Asimismo esta declaración –documento normativo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)–, en su Artículo 6º recoge: *“Los programas en materia de educación, de formación, de cultura, y de información deberán formularse con miras a integrar a las personas impedidas en el entorno ordinario de trabajo y de vida. Tal integración deberá comenzar lo más pronto posible en la vida de la persona. Para prepararla, y en tanto que no se haya realizado, las personas impedidas sea cual fuere su situación personal, deberán recibir una educación y una formación adecuada (en instituciones, en familia, en el medio escolar, etc.)”*.

Por otra parte, en su Artículo 7º se recoge que *“...los gobiernos en cooperación con las organizaciones no gubernamentales, tendrán la responsabilidad de proceder a una detección precoz y a un tratamiento adecuado. Deberán elaborarse programas educacionales apropiados a partir de los primeros años de la infancia. La información y la orientación de los padres constituirán una parte importante de esos programas”*. Y en su Artículo 8º se recoge: *“Deberá incrementarse la participación de la familia en la educación, la formación, la readaptación y el desarrollo de todas las personas impedidas. Se proporcionará la asistencia adecuada para ayudar a la familia a asumir sus funciones en esa esfera”*.

También cabe mencionar el Artículo 9º que dice: *“Los educadores y los demás profesionales responsables de los programas educacionales, culturales y de información deberán estar calificados para ocuparse de las situaciones y las necesidades específicas de las personas impedidas. Por lo tanto, su formación deberá tener en cuenta esa necesidad y sus conocimientos deberán actualizarse periódicamente”.*

2. DECLARACIÓN DE JOMTIEN (TAILANDIA, 1990)

“Declaración Mundial de Educación Para Todos. La satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje”. En esta Declaración, en su Artículo I sobre “La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”, apartado 3, se recoge: *“La educación básica es más que un fin en sí misma, es el cimiento para un aprendizaje permanente y para el desarrollo humano, sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente niveles y tipos más avanzados de educación y capacitación”.*

En su Artículo III “Universalizar el acceso y promover la equidad”, recoge en el apartado 1: *“La educación básica debería proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Para este fin habría que aumentar los servicios de educación básica de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades”;* y en su apartado 5 se expresa: *“Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas discapacitadas demandan atención especial. Es preciso tomar medidas para facilitar a las personas impedidas igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo”.*

3. CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: ACCESO Y CALIDAD. (SALAMANCA, 1994)

Sin duda marca un punto de inflexión, para la educación especial. La Conferencia aprobó la *“Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales”* y un marco de acción. Se inspira en el principio de integración, la necesidad de actuar con miras a conseguir escuelas para todos, es una contribución para lograr la educación para todos y dotar a las escuelas de más eficacia educativa. En la actualidad es un referente obligado para poder desarrollar políticas educativas inclusivas.

En el Artículo 2 se recoge: *“Creemos y proclamamos que:*

- *Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.*
- *Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.*
- *Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.*

- *Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades”.*
- *Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos, además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo”.*

Por otro lado, el Artículo 3 recoge: “Apelamos a todos los gobiernos y les instamos a:

- *dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales;*
- *adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada, que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario;*
- *desarrollar proyectos de demostración y fomentar intercambios con países que tienen experiencia en escuelas integradoras;*
- *crear mecanismos descentralizados y participativos de planificación, supervisión y evaluación de la enseñanza de niños y adultos con necesidades educativas especiales;*
- *fomentar y facilitar la participación de padres, comunidades y organizaciones de personas con discapacidad en la planificación y el proceso de adopción de decisiones para atender a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales;*
- *invertir mayores esfuerzos en la pronta identificación y estrategias de intervención, así como en los aspectos profesionales;*
- *garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras”.*

Sin duda, el mensaje de Salamanca ha calado hondo en todo el mundo y ha sido un referente para muchos países y diferentes organizaciones.

Diez años después de esta Declaración, en 2004, diferentes autores que impulsaron la Declaración hacen una valoración y prospectiva, y se recogen algunas opiniones e ideas de interés, como “... *la realidad educativa es mucho menos permeable a los cambios de lo que la mayoría quisiéramos y por esa razón debe ser el ámbito principal en el que debemos seguir profundizando con ahínco, así como en los procesos de índole social y política que permitan movilizar la determinación y la voluntad para conseguir que las administraciones competentes, los centros escolares y el profesorado en su propia aula incorporen una visión y práctica escolar inclusivas. Con ello estaremos caminando en la senda de promover una mayor igualdad de*

oportunidades, reducir la discriminación de los grupos sociales más desfavorecidos, y lograr un mayor bienestar y calidad de vida de los alumnos” (Echeita y Verdugo, 2004). Otras opiniones como la de Lena Saleh (2004): “...se aprecia una preocupación y cierta resistencia a la hora de hacer avanzar el principio de inclusión en la agenda de las reformas educativas”. Climent Giné (2004) dice diez años después: “...por un lado los avances me parecen innegables, pero el riesgo de estancamiento se me antoja también preocupante... La sociedad debe convencerse de que lo importante es el cambio de actitudes y éste es un camino lento, que sólo se logrará incrementando el espacio y las oportunidades de convivencia en la escuela y en la comunidad”. Por último, una opinión de Rafael Mendía (2004): “la Declaración de Salamanca es un referente permanente y todavía vigente en muchos de sus puntos fundamentales..., después de un tiempo de reposo o de sedimentación del discurso pedagógico, puede constituir un programa de acción en nuestra sociedad como marco de acción para una educación del siglo XXI. Los grandes cambios requieren grandes ciclos...”

4. FÓRUM EDUCATIVO MUNDIAL DE DAKAR (2000)

Constituye un compromiso colectivo. Se asumen compromisos internacionales, por parte de los gobiernos, de regular con leyes oportunas para poder garantizar una educación para todos. Marca la diferencia entre el debate tradicional sobre “la integración” y la visión sobre “la inclusión”. La UNESCO reiteró su implicación y compromiso con la tarea de continuar con el mensaje de Salamanca. Se recoge: *“El verdadero desafío es asegurar una amplia visión de ‘Educación para todos’ como un concepto inclusivo que tenga reflejo en las agencias y en las estructuras nacionales de financiación. Educación para todos debe tomar en consideración las necesidades de los pobres, y los más desaventajados, incluidos los niños que trabajan, los que viven en zonas rurales remotas, los nómadas y las minorías étnicas y lingüísticas, así como los niños y jóvenes afectados por conflictos, con Sida o con cualquier otro problema de salud; y aquellos con necesidades especiales de aprendizaje...”*

“La inclusión de los niños y jóvenes con necesidades especiales... y otros excluidos del sistema educativo, debe ser una parte integral de la estrategia para lograr la Educación Primaria Universal (UPE) en el 2015...”

“Para atraer y mantener a los niños y jóvenes marginados, el sistema educativo debe responder con flexibilidad. Los sistemas educativos tienen que ser inclusivos, buscando activamente a quienes no están escolarizados y respondiendo flexiblemente a las circunstancias y necesidades de todos los aprendices...”

Se establecen una serie de objetivos para 2015, que sin duda, tal y como se recoge en diferentes informes de seguimiento de la Educación para todos, serán difíciles de conseguir.

Sin duda en la actualidad se aboga por un modelo de **educación inclusiva** que a criterio de Cynthia Duk supone *“un cambio significativo tanto a nivel de la educación regular, como de la educación especial que es necesario intencionar mancomunadamente, creando progresivamente las condiciones que permitan introducir las transformaciones que se requieren, a partir del análisis de cada contexto y de los recursos disponibles”* (El enfoque de la educación inclusiva).

Es importante entender la educación especial como un conjunto de servicios y recursos de apoyo orientado a la educación regular en beneficio de todos los alumnos, contribuyendo al desarrollo de una educación de mayor calidad para todos.

La UNESCO define la educación inclusiva como *“hacer efectivos para todos los niños, jóvenes y adultos los derechos a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades, prestando especial atención a aquellos que viven en situación de vulnerabilidad o sufren cualquier tipo de discriminación”*. Por otro lado, es preciso señalar que inclusión significa que durante todo el proceso escolar es importante identificar y eliminar las barreras que surgen para la participación social y el aprendizaje. Asimismo la inclusión educativa también se identifica como la promoción de una escuela común y comprensiva, como parte del movimiento de “Educación Para Todos” (Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

Sin duda la inclusión es un desafío para los sistemas educativos y para todos los profesionales que trabajan por una calidad en educación. Un modelo inclusivo, tal y como señalan diferentes autores, puede contribuir a favorecer una mayor cohesión social y a promover la aceptación de las diferencias.

Es importante recordar, como señalan Ainscow y Booth, que la inclusión no es un estado fijo, sino un proceso continuo que debe llevar a los centros a examinar su cultura escolar, sus políticas y sus prácticas, con el objeto de detectar barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos.

Existe una herramienta que proporciona una serie de indicadores que permiten a los centros escolares su autoevaluación y avanzar hacia culturas, planes de acción y actuaciones prácticas inclusivas, se trata del *‘Index for Inclusion’* (Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva).

“La noción de inclusión no es algo propio del sistema educativo, más bien, debería estar en armonía con la noción de una sociedad inclusiva que aprecia ese valor y en la que cada miembro de ella tiene su lugar. Los costes sociales de la exclusión, estigmatización, segregación, alienación, quedan más allá de la responsabilidad del sistema educativo, y hay

que buscarlos en la ética de la sociedad en su conjunto. La inclusión está impulsada y dirigida por valores y son nuestros valores y creencias los que modelan la política y la cultura que tenemos y que queremos” (UNESCO).

5. DECLARACIÓN DE LISBOA (2007)

El día 17 de septiembre de 2007 se celebró la Audiencia titulada “Jóvenes Voces: Encuentro sobre Diversidad y Educación”, organizada por el Ministerio de Educación portugués y la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial en el marco de la Presidencia portuguesa de la Unión Europea.

La “Declaración de Lisboa: Opiniones de los Jóvenes sobre Inclusión Educativa” es el resultado de las propuestas consensuadas entre los jóvenes con necesidades educativas especiales de educación secundaria, formación profesional y enseñanza superior de 29 países.

La Declaración contiene lo expuesto por los delegados de los países participantes durante la sesión plenaria, que tuvo lugar en la ‘Assembleia da Republica’, acerca de sus derechos, necesidades, retos y recomendaciones para conseguir una educación inclusiva satisfactoria.

Esta Declaración está en consonancia con otros documentos europeos e internacionales en el ámbito de las necesidades educativas especiales, como la “Resolución del Consejo relativa a la integración de los niños y jóvenes minusválidos en los sistemas educativos ordinarios” (CE, 1990), la “Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales” (UNESCO, 1994), la “Carta de Luxemburgo” (programa Helios, 1996), “Resolución del Consejo sobre la igualdad de oportunidades en educación y formación para los alumnos y estudiantes con discapacidad” (CE, 2003) y “La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad” (Naciones Unidas, 2006). Se insertan a continuación parte de los textos referentes a las propuestas y opiniones de los jóvenes con discapacidad participantes:

A. Los jóvenes expusieron sus DERECHOS:

- *Tenemos derecho a ser respetados y a no ser discriminados. No deseamos compasión, queremos ser considerados como futuros adultos que vivirán y trabajarán en entornos normalizados.*
- *Tenemos derecho a las mismas oportunidades que el resto de personas, pero con los apoyos que requieran nuestras necesidades. Ninguna necesidad debería ser ignorada.*
- *Tenemos derecho a tomar nuestras propias decisiones y elecciones. Nuestras voces necesitan ser oídas.*
- *Tenemos derecho a ser independientes. Queremos tener la posibilidad de fundar una familia y tener un hogar. Muchos de nosotros deseamos poder ir a la universidad. Además aspiramos a trabajar y no queremos estar separados de las personas sin discapacidad.*

- *La sociedad debe conocer, comprender y respetar nuestros derechos.*

B. Los jóvenes expusieron con claridad las principales MEJORAS educativas que han experimentado:

- *En general hemos recibido los apoyos adecuados. Pero es preciso seguir avanzando.*
- *Mejora el acceso a los edificios. Frecuentemente los temas relacionados con la accesibilidad del entorno son materia de debate.*
- *Aumenta la sensibilidad de la sociedad hacia la discapacidad.*
- *Las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) están mejorando y los libros digitales son de mayor calidad.*

C. Los jóvenes destacaron los RETOS y las NECESIDADES para el futuro:

- *Los requisitos de accesibilidad varían según cada persona. Existen diferentes barreras en la educación y en la sociedad dependiendo de las distintas necesidades individuales, por ejemplo:*
 - *En las clases y en los exámenes algunos necesitamos más tiempo.*
 - *En ocasiones precisamos personal de apoyo en el aula.*
 - *Necesitamos disponer del material adaptado en el momento preciso.*
- *La libertad de elección de materias o estudios algunas veces está condicionada por la accesibilidad de los edificios, de los materiales (equipamiento, libros) y de un desarrollo tecnológico insuficiente.*
- *Necesitamos adquirir competencias y destrezas útiles para nosotros y nuestro futuro.*
- *Demandamos un asesoramiento apropiado durante nuestra educación respecto a lo que podemos hacer en el futuro teniendo en cuenta nuestras necesidades.*
- *Persiste la falta de conocimiento sobre la discapacidad. En ocasiones los profesores, el resto del alumnado y algunos padres tienen actitudes negativas hacia nosotros. Las personas sin discapacidad deberían saber que pueden preguntar si quien tiene una discapacidad necesita o no ayuda.*

D. Los jóvenes expresaron sus opiniones sobre EDUCACIÓN INCLUSIVA:

- *Es muy importante dar la oportunidad a cada uno para elegir qué tipo de educación desea.*
- *La educación inclusiva es la mejor si las condiciones son las óptimas para nosotros. Debe haber apoyos y recursos suficientes, así como docentes con formación adecuada. Los profesores han de estar motivados, bien informados y deben comprender nuestras demandas. Requieren una buena formación, deben saber preguntar lo que necesitamos y estar coordinados correctamente durante toda nuestra escolarización.*
- *Vemos muchos beneficios en la inclusión: adquirimos más habilidades sociales, vivimos mayores experiencias, aprendemos a manejarnos en la vida real y podemos interactuar con todos los amigos con o sin discapacidad.*

- La educación inclusiva con apoyos especializados individuales es la mejor preparación para la educación superior. Los centros específicos servirían de ayuda a la hora de informar a las universidades acerca de la asistencia que precisamos.
- La educación inclusiva es mutuamente beneficiosa para nosotros y los demás.

E. Los jóvenes CONCLUYERON:

Somos los constructores de nuestro futuro. Necesitamos eliminar las barreras que hay en nuestro interior y las del exterior. Debemos crecer más allá de nuestras discapacidades, solo así el mundo nos aceptará mejor.

(http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm)

6. CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN (CIE) (GINEBRA, 2008)

En noviembre de 2008 tuvo lugar la cuadragésima octava Conferencia Internacional de Educación donde los Ministros de Educación, Jefes de Delegación y Delegados de 153 Estados Miembros (entre los que está España), junto con representantes de 20 organizaciones intergubernamentales, 25 ONGs, fundaciones y demás instituciones de la sociedad civil han debatido sobre el lema “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”.

Entre otros muchos aspectos, en la declaración final (UNESCO, 2008a), se expresa: *“...hacemos un llamamiento a los Estados Miembros para que adopten el enfoque de la educación inclusiva en la concepción, la aplicación, el seguimiento y la evaluación de las políticas educativas, como medio para acelerar aún más el logro de objetivos de la Educación Para Todos (EPT) y para contribuir así a la construcción de sociedades más inclusivas. Con este objetivo en mente se puede concebir el concepto más amplio de educación inclusiva como un principio rector general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad, de modo que se apliquen los principios de la educación inclusiva”.*

En el denominado documento de referencia de esta Conferencia (UNESCO, 2008b), previo a la celebración de la misma y distribuido a todos los participantes para su debate, se expresa al inicio: *“La educación inclusiva es un proceso que entraña la transformación de las escuelas y otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños, tanto varones como niñas... El proceso educativo se lleva a cabo en muchos contextos, tanto formales como no formales, en las familias y en la comunidad en su conjunto. Por consiguiente, la educación inclusiva no es una cuestión marginal, sino que es crucial para lograr una educación de calidad para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades más inclusivas”.*

Más adelante, sobre el concepto de inclusión se indica: *“El debate sobre la educación inclusiva y la integración no se refiere a una dicotomía entre políticas y modelos de integración e inclusión –como si se pudiera integrar sin incluir o incluir sin integrar–, sino más bien a determinar*

en qué medida se está avanzando en el entendimiento de que toda escuela tiene la responsabilidad moral de incluir a todos y cada uno. En los últimos quince años aproximadamente el concepto de educación inclusiva ha evolucionado hacia la idea de que todos los niños y jóvenes, no obstante las diversidades culturales, sociales y de aprendizaje, deberían tener oportunidades de aprendizaje equivalentes en todos los tipos de escuelas. El centro de atención se sitúa en la creación de entornos inclusivos, lo cual implica: a) el respeto, la comprensión y la atención a la diversidad cultural, social e individual (respuesta de los sistemas educativos, escuelas y docentes a las expectativas y necesidades de los alumnos); b) el acceso en condiciones de igualdad a una educación de calidad; y c) la estrecha coordinación con otras políticas sociales. En todos estos puntos se deben tomar en cuenta las expectativas y las demandas de las partes interesadas y los actores sociales” (UNESCO, 2008b).

7. FORO EUROPEO DE LA DISCAPACIDAD (EDF): EDUCACIÓN INCLUSIVA. DE LAS PALABRAS A LOS HECHOS (FEBRERO, 2009)

El Foro Europeo de la Discapacidad (EDF) es el órgano central del movimiento de la discapacidad Europeo y representa los intereses de 50 millones de europeos con discapacidad y sus familias. Un grupo diverso, compuesto por personas con discapacidad y sus familias que van desde la discapacidad física y sensorial a la intelectual, de los problemas de salud mental a personas con discapacidades múltiples y complejas.

El EDF ha participado activamente en las negociaciones de la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad incluyendo el artículo 24 que se considera núcleo de la Convención e ilustra el cambio de paradigma para las personas con discapacidad, ahora titulares de derechos que les confieren plena participación en todos los aspectos de la vida.

El EDF declara: “La educación debe ser reconocida como un derecho fundamental que implica que las personas con discapacidad tienen derecho a recibir educación de la misma calidad que cualquier otra persona, en un entorno que tenga en cuenta sus necesidades. Con el fin de lograr este objetivo, las políticas y la legislación deben abordar el acceso, no sólo a las escuelas, y universidades sino también a todas las demás oportunidades de educación desde una perspectiva de aprendizaje permanente”.

El documento “*Educación inclusiva. Pasar de las palabras a los hechos*” (Foro Europeo de Discapacidad, 2009) señala entre otras las siguientes cuestiones:

“Las buenas prácticas y competencias en relación con la educación especial deben ser adaptadas para trabajar en los sistemas generales de educación, y deberían inspirar nuevas herramientas pedagógicas”.

Más adelante aclara la diferencia entre la integración y la inclusión:

“Incluso en las escuelas existe confusión entre la integración y la inclusión. La integración es una cuestión de ubicación de los estudiantes con discapacidad en las escuelas en donde tienen que adaptarse a la enseñanza y aprendizaje existentes y a la organización de la escuela. La inclusión, por otra parte, requiere la adaptación del sistema a fin de satisfacer las necesidades de los alumnos y los estudiantes con discapacidad. El entorno, la enseñanza, el aprendizaje y la organización del sistema escolar y educativo deben ser sistemáticamente modificados a fin de eliminar las barreras a los alumnos con discapacidad de modo que puedan alcanzar los mayores logros académicos y sociales”.

“La inclusión es más amplia e implica un cambio progresivo y la adaptación del sistema educativo, de tal manera que todo el mundo pueda tener sus necesidades satisfechas y prosperar”.

“...para cambiar el sistema y garantizar la inclusión de los alumnos con discapacidad en las escuelas, debe producirse una revolución en la mente de la gente, incluyendo a las familias y las organizaciones de las personas con discapacidad, además de las autoridades públicas, directores de escuelas, personal y sindicatos”.

“...desde la perspectiva de los derechos humanos, la educación inclusiva no debe considerarse sólo como una obligación, sino también como una oportunidad para educar a todos los niños en los derechos humanos y en el respeto de todos”.

Insta también a tomar como referente la “Declaración de Salamanca” y a la posterior orientación de la UNESCO cuando los estados desarrollen nuevos planes de acción o legislen en materia de educación:

“Los estados deben velar por una transición a un sistema de educación inclusiva a través de planes de acción con objetivos concretos”.

Desde el Foro se citan medidas concretas que favorecen el proceso hacia la inclusión educativa (flexibilidad en la financiación, coordinación entre ministerios o consejerías, proyectos de intercambio de buenas prácticas, prioridad a los aspectos que favorecen la inclusión en la formación del profesorado, cooperación internacional, programas individualizados, flexibilidad en los planes de estudios, recursos y apoyos aplicación de las TIC...).

5. Principios ideológicos

En el documento “Modelo Educativo: Una aproximación axiológica de transdisciplina y pensamiento complejo”, auspiciado por Edgar Morin, pensador francés referente del paradigma de la complejidad, se define modelo educativo de la forma siguiente: *“Un modelo educativo es un conjunto de supuestos de base agrupados en torno a un principio organizador que define la estructura del modelo en cuestión. El principio organizador está definido por los fines que el acto educativo persigue o el tipo de ser humano que se pretende formar. Los supuestos de base, a su vez, están conformados por la concepción que se tiene de la naturaleza humana y del conocimiento, así como por las estrategias empleadas para educar que contempla el modelo”*.

Desde esta perspectiva, la propuesta de FEAPS (un modelo en permanente construcción, que ha de ser expresión de la deliberación del movimiento asociativo, una deliberación comprometida con los valores) esboza la misión que debe tener la educación, fruto de una comprensión de lo que nos hace humanos, asentada en los paradigmas que FEAPS asume: el concepto de discapacidad intelectual, el modelo de calidad de vida, los valores, todo ello centrado en la persona y en la promoción de sus proyectos de vida en un entorno justo de convivencia en el que la persona vive y se apoya y al que la persona contribuye a su enriquecimiento integral.

La educación se expresa en la complejidad de la relación entre personas, con mayores o menores competencias de base, que interactúan y aprenden en un contexto socio cultural determinado; y con la guía, planificada y reflexionada desde una base de valores y conocimientos didácticos y metodológicos, de personas que apoyan el proceso educativo y que están formadas explícitamente para ello.

En ese sistema complejo se entrecruzan escenarios y personas que expresan, de modo no intencional pero sí real, una narrativa determinada, una manera de decir y expresar acerca de las cosas, de las creencias, de las actitudes... Al alumnado se le ve y se le piensa de una determinada manera.

También a la discapacidad que expresa alguno de esos alumnos, tanto en el tiempo de su infancia como en el de la vida adulta, se le adhiere una concepción concreta: las personas desarrollan una forma de entender lo que le ocurre a quien presenta una discapacidad intelectual. Y también a la sociedad en la que esa persona, con o sin discapacidad, vive y de la que forma, debe formar, parte.

Por lo tanto, siguiendo lo apuntado al principio de este epígrafe, en los próximos apartados antes de llegar a analizar la misión de educar, se va a comenzar analizando la concepción que se ostenta en relación con el ser humano, que se educa a lo largo de toda su existencia, la concepción en relación con la discapacidad, que en algún momento o modo puede expresar, y en relación con la sociedad en la que ese ser humano vive y se desarrolla.

LA CONCEPCIÓN DE SER HUMANO

¿Qué es lo que nos hace seres humanos? ¿La inteligencia?

En el Código Ético de FEAPS (2004), en su capítulo 1, se dice lo siguiente en relación a este tema:

“La esencia de lo humano se asienta en la consideración de cada persona como portadora de valor por sí misma, con poder de desarrollo y crecimiento permanentes sea en el grado que sea, y en la consideración del ser humano como tal ser en unión del otro. Ambos aspectos entrelazados en complejidad –la individualidad y la pertenencia al colectivo humano– configuran la vida de cada uno de nosotros.

La persona lo es; sin más, siempre y en toda circunstancia. Y nunca deja de serlo, ni parcialmente por el hecho de disponer de mayor o menor competencia de ningún tipo o de mayor o menor poder, sea de la clase que sea. Se es persona en plenitud permanentemente, en cualquier tiempo y lugar, y sin condiciones; no hay grados en la condición de persona, nadie es más o menos persona que nadie, ser persona no admite grados, ser persona no depende de los contextos en los que uno se exprese.

Además la persona surge y forma parte indiscutible del colectivo de la humanidad; no es posible lo humano individual sin la humanidad, lo humano colectivo. El reconocimiento de la persona con discapacidad intelectual como igual es condición imprescindible para hacer realidad la dignidad. El ser humano despliega sus competencias no sólo por un mandato biológico predeterminado, sino por el mandato de la interacción con sus congéneres asentados en entornos culturales concretos. El ser humano es expresión de la complejidad no sólo en cuanto a su potencialidad de desarrollo y expresión, sino en cuanto a su potencialidad de relación” (p. 9).

Frente a la consideración anclada en nuestra cultura occidental, fruto en parte del pensamiento aristotélico, de que la inteligencia es el factor por excelencia diferenciador de lo humano, hay otras corrientes filosóficas y psicológicas que señalan la interacción humana como el hecho fundamental de la existencia humana:

M. Buber (1970)

“El hecho fundamental de la existencia humana no es ni el individuo en cuanto tal ni la colectividad en cuanto tal. Ambas cosas, consideradas en sí mismas, no pasan de ser formidables abstracciones. El individuo es un hecho de la existencia en la medida en que se edifica con vivas unidades de relación. El hecho fundamental de la existencia humana es el hombre con el hombre”. (pág. 146)

J. Habermas (2002)

“Dado que el ser humano ha nacido ‘inacabado’ en un sentido biológico y necesita la ayuda, el respaldo y el reconocimiento de su entorno social toda la vida, la incompletud de una individuación fruto de secuencias de ADN se hace visible cuando tiene lugar el proceso de individuación social. La individuación biográfica culmina con la socialización. Lo que convierte, sólo desde el momento del nacimiento, a un organismo en una persona en el pleno sentido de la palabra es el acto socialmente individualizador de acogerlo en el contexto público de interacción de un mundo de la vida compartido subjetivamente”. (pág. 52).

Además de los anteriores, José Antonio Marina comenta lo siguiente, dentro de una exposición sobre la inteligencia ética: *“Hace poco leí un libro titulado ‘El hombre más inteligente del mundo’. Se refería a Kasparov, el campeón de ajedrez. Era una afirmación ridícula. También lo habría sido aunque afirmara, cosa que se repite mucho, que el hombre más inteligente del mundo ha sido Einstein. ¿Y por qué no Nelson Mandela, que tras 20 años de cárcel supo olvidar sus agravios para conseguir la reconciliación de su país? ¿Por qué no Thomas Paine o Martin Luther King o cualquiera de las personas que han luchado por la dignidad del ser humano? Supongan que en vez de haber mantenido durante milenios que la meta de la inteligencia era la verdad, hubiéramos dicho que era la justicia. Todo nuestro sistema educativo, todo nuestro sistema de prestigios, habría estado dirigido a fomentarla. Hubiera sido una sabia decisión. Pero no, elegimos el camino cognitivo, privilegiamos el conocimiento por encima de la bondad, la contemplación sobre la acción, y ahora comprendemos que nos hemos equivocado. Nuestra cultura aumenta sin parar su nivel científico, técnico, económico, mientras disminuye nuestra capacidad para resolver problemas afectivos, personales, familiares, políticos. Tenemos que cambiar las cosas. Necesitamos inventar, educar, transmitir una inteligencia para la felicidad personal y para la felicidad política”.*

No cabe con estos pensamientos minusvalorar a una persona por su menor cociente intelectual, por ejemplo, o por sus limitaciones en el funcionamiento de la vida diaria. La persona lo es sin más, sin condiciones, pase lo que pase: somos humanos por ser con otros. Y esto, entre otras cosas, tiene implicación también para el aprendizaje, aprendemos de los otros y con los otros, frente a alguna concepción del aprendizaje que casi totalmente lo limita a una tarea en soledad, o al menos más en un entorno privado que público.

La esencia de lo humano, la humanidad plena –de todo ser humano– se gesta básicamente en tres componentes en interacción: poder, afecto, y valoración y respeto.

Poder:

El ser humano lo es en cuanto tiene poder de afectar el entorno, poder de modificar su contexto vital y sociocultural. La comunicación es una de las primeras expresiones de poder del ser humano: un bebé con apenas un mes de vida ya muestra poder de afectar el entorno cuando, según evidencia la investigación, moviendo sus piernecitas (que interceptan una célula fotoeléctrica) es capaz de animar un móvil que está delante de él, y es consciente de su pérdida de poder, dando muestras de malestar, cuando al desactivar la célula él ya no tiene el poder de mover el móvil a distancia. La enseñanza y fomento de la autodeterminación individual, la capacitación, es esencial en la conformación del ser humano y por tanto la educación deberá plantearse qué papel debe tener en el fomento de este poder.

Afecto:

Ningún ser humano puede crecer sin estar en un entorno de afecto positivo. En experimentos clásicos sobre el afecto se ha observado claramente cómo los chimpancés bebés a quienes les separan de sus mamás y les ponen con ‘mamás’ de alambre y de lana, cuando tienen una situación de sensación de peligro se agarran a la ‘mamá’ de lana, que les ofrece más sensación de calidez, aún cuando el biberón que les alimenta lo tenga la ‘mamá’ de alambre.

Valoración y respeto:

Como antes se señalaba estamos inmersos en una cultura que durante siglos ha otorgado a la inteligencia el valor supremo de lo humano, de modo que aquellas personas que tenían limitaciones en su funcionamiento eran ‘minusvaloradas’. Pero cualquier ser humano lo es por encima de sus limitaciones o competencias, y necesita la valoración en igualdad y el respeto como ser humano pleno de las demás personas. Todas las personas necesitamos sentir esa relación Tú-Yo que señala Martin Buber (1998), una relación de simetría, de reciprocidad y confianza mutua.

LA CONCEPCIÓN DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Con la aportación del actual concepto de discapacidad intelectual de la AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) (Luckasson, 2002) se aborda la discapacidad de una manera diferente y aporta elementos novedosos en la percepción de las dificultades de los alumnos y en cuál debe ser la mejor respuesta a esas dificultades.

Con esta concepción, la discapacidad intelectual va más allá de los déficits individuales y se comprende en base a la relación de la persona con el entorno físico, social y cultural. Además, se reconoce que la persona no tiene sólo limitaciones sino también fortalezas.

El énfasis está en el concepto de apoyo, los apoyos son claves para mediar entre la persona y su entorno, y son determinantes para mejorar su funcionamiento en el entorno. De hecho, un axioma de esta conceptualización de la discapacidad intelectual es que toda persona, tenga las limitaciones que tenga, puede progresar si cuenta con el apoyo adecuado. Esto impone una responsabilidad necesaria en la comunidad educativa, pues si el alumnado con estas necesidades (y esto es generalizable a cualquiera, ocurra lo que ocurra) no progresa, no puede esgrimirse el argumento de que eso es derivado de la discapacidad, en ningún caso.

La educación de alumnado con necesidades especiales de apoyo derivadas de discapacidad intelectual no se asienta por tanto meramente en las limitaciones de la persona sino en la persona en su conjunto, con sus puntos fuertes y sus necesidades y en el entorno en el que esa persona se desenvuelve. Desde esta perspectiva, la educación ha de orientarse a los contextos naturales, frente a su desarrollo sólo en el interior de los muros de la escuela.

LA SOCIEDAD Y EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN

El modelo educativo no puede verse desgajado de un modelo social, de una manera de entender la sociedad. En este sentido, en FEAPS se apuesta por un modelo educativo centrado en la persona y en su interacción significativa y valorada con su entorno social, un entorno que sea justo, en línea con la definición de Paul Ricoeur de ética como *“anhelo de vida realizada con y para los otros en instituciones justas”*.

No es neutra la inclusión. No es lo mismo estar incluidos, por ejemplo, en una sociedad dominada por la tiranía, donde los valores imperantes fueran la ‘pureza de la raza’, el individualismo, la competitividad por encima de la persona, que estar incluidos en una sociedad alimentada por la democracia real, por la justicia social, por la excelencia moral, por la solidaridad, por la igualdad. En este sentido la educación tampoco puede ser neutra. La educación ha de estar al servicio de la construcción y el desarrollo de una sociedad justa, solidaria y democrática, que alimente la cohesión social, el sentimiento positivo, la comprensión de lo humano, el desarrollo

humano en un entorno social, físico y cultural que debe cuidar y respetar. Pero actualmente, esto dista aún de ser una realidad en el día a día de la práctica educativa.

En opinión de algunos autores, hoy en día y en ciertos contextos, estaríamos inmersos en una misión implícita (no expresada públicamente) de la educación que puede expresarse como sigue: conseguir personas que estén al servicio de la producción y la economía (Foster, 2004), y esto es muy diferente a una educación centrada en asegurar el crecimiento personal orientado a la construcción de un proyecto vital en un marco de contribución social y de excelencia moral. Dice así Foster (2004, 186): *“La escuela como organización ha llegado a ser vista de un modo casi totalmente instrumental: como una herramienta para lograr aquellas metas sociales que se estiman importantes en un periodo particular pero casi siempre centrándose en el desarrollo de un ciudadano productivo y disponible para un empleo. Esta visión instrumental relegaría, entonces, a las escuelas a ser herramientas de la economía. Y aunque la educación en sí misma pareciera permanecer universalmente valorada como un bien inherente, la escuela como organización llegaría a ser valorada por lo que ella pudiera alcanzar en relación, en gran medida, con la economía.”* Este mismo autor (Foster, 2004, 185) escribe unos párrafos antes: *“El logro de la excelencia en las escuelas, por ejemplo, depende no de añadir valor o cambiar las culturas sino del desarrollo de una comunidad de profesionales de la práctica que alienten en cada uno de ellos una actividad virtuosa. Sin embargo, la agenda modernista tiende a contrarrestar los esfuerzos comunitarios en lograr prácticas de excelencia a causa del énfasis en el logro individualista orientado por fuerzas económicas”.*

Como se puede observar, obviamente tiene gran relevancia la cultura imperante en la sociedad, el modelo social presente, en la determinación de los modelos y políticas educativas. Y si bien parece cierto que se detecta, en algunos casos, el trasfondo de una educación basada implícitamente en la economía, también se abren paso políticas educativas basadas en la ética (Furman, 2003).

LA CIUDADANÍA PLENA

Hace muy pocos meses se les preguntó a unos jóvenes australianos, con parálisis cerebral, qué pensaban sobre la ciudadanía y cómo veían en ellos mismos este concepto. Todos ellos plantearon que como ciudadanos aspiraban a contribuir con su vida a la sociedad, jugar un papel activo, ser aceptados por los otros, vivir con dignidad y respeto, así como también perseguir sus sueños y pasiones. Y también acertadamente se planteaban que no vale con que ellos reconozcan su papel como ciudadanos, sino que la sociedad debe tener voluntad real de relacionarse con ellos, y quizá éste es, algunos así lo dicen, el verdadero requisito de ciudadanía: mantener relaciones significativas con los demás (Yeung y cols., 2008).

Pero también ciudadanía plena se expresa en la suma de participación, pertenencia y derechos y deberes. Y estos tres ámbitos están muy relacionados con dimensiones del modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo (2003): la autodeterminación, la inclusión y los derechos.

Participación:

En este ámbito sería un concepto similar a lo que supone el ejercicio de la autodeterminación: tener algo que ver en lo que ocurre alrededor, ser actor en la vida propia, tener poder social e individual para transformar el mundo, ser agente. El poder de la comunicación y de la comprensión del mundo es un poder básico y es la puerta de entrada a la verdadera participación.

Pertenencia:

Hace referencia a la inclusión. Inclusión en las mentes de la gente, no sólo en los lugares donde está la gente. La verdadera pertenencia –inclusión– se da cuando existen redes sociales, de mayor o menor grado de intimidad, en las que las relaciones se establecen con igualdad, reciprocidad, confianza y respeto.

Los derechos y deberes de ciudadanía

La ciudadanía plena no sólo se construye con las políticas sociales, con las acciones de las organizaciones, sino también con la enseñanza activa de ciudadanía a cada persona, tenga las capacidades que tenga. Y los derechos y deberes son un ámbito en el que aún queda mucho por hacer en relación con las personas con discapacidad intelectual, no tanto en cuanto a leyes y normativas, que sí existen como antes se observó, sino sobre todo en el ejercicio cotidiano de los derechos básicos, en igualdad con las personas sin discapacidad.

LA CALIDAD DE VIDA

La educación debe ser un elemento clave en el proyecto de felicidad de las personas. Fomentar una plena humanidad junto con una ciudadanía plena ofrece a la persona las mejores oportunidades y competencias para desarrollar un proyecto de felicidad personal, su proyecto de vida. La educación debería tener un papel activo en este proceso. En este sentido, la educación ha de promover las competencias necesarias para poder perseguir las mayores cotas de calidad de vida. Educar para una vida de calidad supone mejorar determinados aspectos personales (por ejemplo, autodeterminación, conducta adaptativa), pero también supone adaptar el contexto, definiendo mecanismos de acceso a la sociedad que permitan a la persona con discapacidad intelectual una mayor participación. FEAPS ha asumido el modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo (2003) y desde ese modelo se pueden orientar muy adecuadamente las prácticas educativas para asegurar que se alimentan competencias que tienen sentido para una vida buena (en el sentido ético) adulta, una vida plena y feliz.

La felicidad puede entenderse como sentirse bien, el disfrute de actos logrados, de lo ya conseguido, “estoy feliz con mi nueva casa”, “me encanta mi trabajo”, “cómo he disfrutado con esta película”, “¡me ha tocado la lotería!”. Ésta es la que se denomina corriente hedonista.

La felicidad es algo más que el mero hecho de sonreír o reír. Y para ella puede haber varias rutas (ver, por ejemplo, Seligman, 2005). Una ruta para la felicidad es tener una **'vida agradable'**, que sería la felicidad en base a emociones positivas sobre el pasado (satisfacción), en el presente (placeres tales como comerse un helado, o sentir la brisa del mar) y sobre el futuro (esperanza, optimismo).

Otra ruta para la felicidad sería el **'estar absorto'**, enganchado en una actividad placentera, perdiendo el sentido del tiempo, con sensación de logro y de control. Son los momentos de ensimismamiento en algo que nos supone un reto, que nos apasiona, que nos extasía. Mientras estamos en ese estado no somos conscientes, pero luego nos produce una sensación muy placentera.

Otra ruta para la felicidad es enganchar tanto como sea posible nuestros talentos personales y fortalezas con nuestro trabajo, nuestro tiempo libre y de juego, nuestras relaciones con el resto. Esto es lo que se refiere a menudo como **'vida buena'**, usar las propias fortalezas tan a menudo y tan fructíferamente (con provecho) como sea posible en el trabajo, en las relaciones y en el ocio.

El concepto de **'Vida significativa'** añade otro componente: usar las fortalezas propias al servicio de algo más allá de uno mismo, encontrar significado y propósito en la vida.

Frente a la vertiente hedonista de la felicidad se expresa también la *eudaimonía*, que implica que la felicidad también reside en tener propósitos en la vida, anhelo por alcanzar los sueños, aunque no lleguen a veces a lograrse. Según Ryan, Huta y Deci (2008): “El concepto de eudaimonía, generalmente, es definido como vivir una vida humana completa, o la realización de los potenciales humanos valorados” (139-140). También estos mismos autores señalan que la eudaimonía se refiere “a un modo de vivir, no a un estado psicológico o a un resultado. Específicamente, es un modo de vivir que se enfoca a lo que intrínsecamente merece la pena a los seres humanos” (147).

Una clave de la educación sería en este sentido el apoyo a proyectos de felicidad, a generar propósitos para una vida buena. Desde la perspectiva de la ética, podríamos decir que la educación tendría mucho que ver en proporcionar competencias para, con el apoyo necesario, hacer real la vida anhelada, con y para los demás, en instituciones justas (tal y como Paul Ricoeur define la ética). Este planteamiento es muy cercano a las propuestas de la planificación centrada en la persona (PCP).

LA MISIÓN DE EDUCAR

Según Aristóteles *“la educación consiste en dirigir los sentimientos de placer y dolor hacia el orden ético”*.

Edgar Morin fue comisionado por la UNESCO para generar una reflexión acerca de la educación y cómo debería plantearse en el futuro. En ese marco Morin (1999) expresó: *“Educar para comprender las matemáticas o cualquier disciplina es una cosa, educar para la comprensión humana es otra; ahí se encuentra justamente la misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad”*.

Al hablar de modelo educativo, hablamos de la importancia de la educación en general y de la respuesta educativa escolar en particular. Es una reflexión acerca de dónde se educa, para qué se educa. Se educa sin duda para la vida y participando de la propia vida. Se educa para la comprensión del mundo y para la vida en sociedad, para que cada persona pueda ser “dueña de su propia vida”. Por ello es importante educar en lo social, desde la participación social. Las acciones educativas, destinadas a desarrollar en cada persona el máximo de sus capacidades, deben ser realizadas desde la participación social y en interacción con personas del entorno, semejantes en edad. Acciones educativas que deben estar enmarcadas dentro de una ética adecuada y de unas creencias y actitudes hacia la persona con discapacidad, respeto, trato digno, valor de la persona. Acciones educativas que permitan adquirir destrezas adecuadas para la vida, acciones educativas que enseñen a toda la sociedad la importancia y valor de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo. Acciones educativas respetuosas con las personas. Rita Jordan (2008), experta en trastornos del espectro autista y educación, expresa así su idea de la educación: *“La educación es más que meramente otro ‘tratamiento’. Es el modo en que a los ciudadanos se les enseñan los valores, la comprensión, el conocimiento y las habilidades que les capacitarán para su plena participación en su comunidad; es la puerta para la plena inclusión social” (p.11)*.

La educación deberá servir para desplegar lo humano, fomentar las capacidades necesarias para ser agentes en la construcción del proyecto de vida que genere las máximas cotas de felicidad. Dicen así Arbea y Tamarit (2003): *“El sentido de la educación depende del tipo de planteamiento que, aún no conscientemente, nos hagamos; por un lado, podemos considerar el fin educativo centrado en el presente, en la dotación en el momento que corresponda de unos contenidos concretos de conocimiento; desde otro punto de vista, podemos considerar la educación con una finalidad proyectada al futuro vital del niño, en donde la mera inyección de conocimientos desdibuja su sentido si no persigue cierto impacto en el desarrollo de una vida mejor. En este caso la acción educativa persigue el sueño de servir, de ser útil, para lograr una vida percibida plena, satisfactoria, digna y en búsqueda activa de entornos justos en los que convivir. En nuestra opinión, defendemos que la educación alcanza más su verdadero sentido finalista en esta visión de futuro”*.

Para FEAPS la misión de educar, desde estas perspectivas, consistiría en:

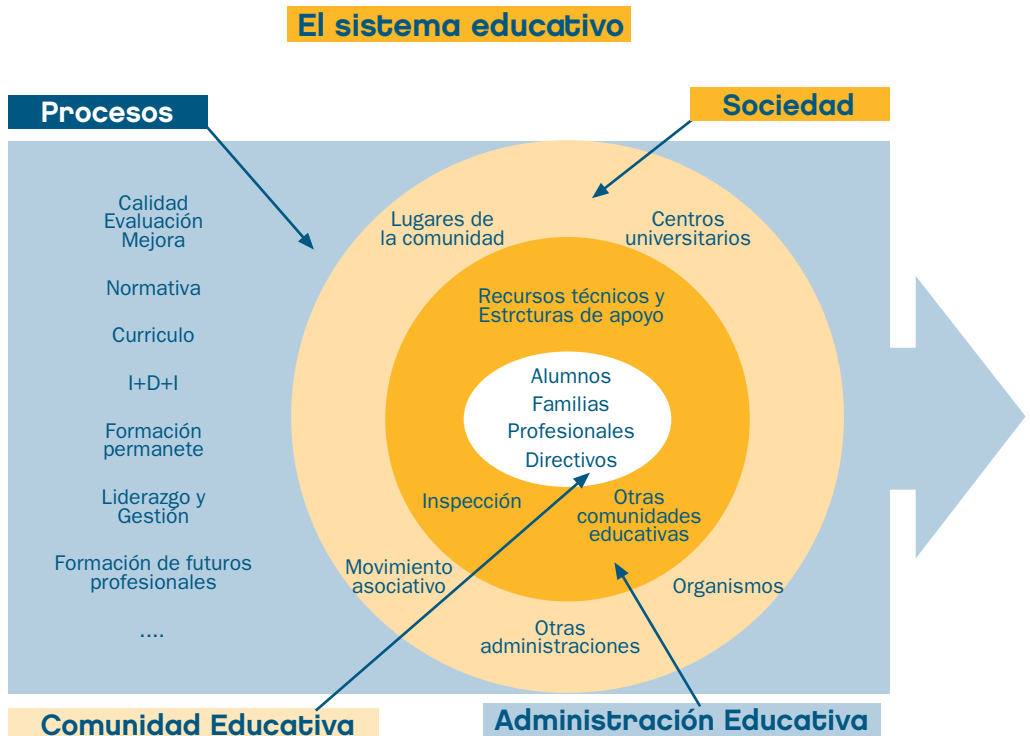
■ **Conseguir que las personas tengan poder para, con los apoyos necesarios, construir, desplegar y defender su proyecto vital en contextos de convivencia justos, contribuyendo a la riqueza humana y a la transformación hacia una sociedad de excelencia moral.**

Debe quedar claro que educación y escolarización no es lo mismo. La educación es un proceso que abarca toda la vida, es un proceso de socialización, implica una concienciación cultural y conductual. Estamos en un proceso permanente de aprendizaje a lo largo de la vida. El sistema escolar ofrece educación en una etapa importante de la vida de las personas, etapa clave que sin duda va a marcar su futuro y el futuro social; intenta transmitir ideas, valores, conceptos, competencias e información utilizando metodologías que ayuden a comprender el mundo, y lo hace de manera sistemática y regulada. Sin duda a través del sistema escolar es la forma en la que una sociedad transmite y conserva su existencia colectiva.

6. Claves

Como ya se indicó en la introducción, en este capítulo se exponen las claves esenciales de la propuesta ideológica planteada en el anterior capítulo. Son las grandes claves que deben considerarse y abordarse para favorecer que “La Educación que queremos” se exprese en estrategias y acciones orientadas a la transformación de la sociedad y de la educación en general.

Dice un proverbio africano que “para educar a un niño hace falta la tribu entera”. En nuestro caso podemos decir que para educar a un niño toda la sociedad ha de estar comprometida. El sistema educativo es un sistema complejo, en cuyo núcleo central está el alumnado, su familia y los profesionales de la educación. Este núcleo está inserto en un entorno social que responde a un modelo social determinado y un modelo educativo coherente con ese modelo social. Nuestro modelo educativo emana de las leyes y recomendaciones existentes, de la investigación educativa y de los principios y valores asumidos por FEAPS.



Este sistema incluye dentro de su ámbito todas las redes de relación e interacciones entre la **comunidad educativa** (alumnado, familias, profesorado y/o profesionales, equipos directivos y otros agentes), la **administración educativa** (teniendo en cuenta, por un lado, que el marco normativo va a determinar la estructura del sistema educativo y el enfoque curricular y, por otro, la importancia de los procesos en: la formación, la evaluación, la investigación, liderazgo y gestión y la coordinación entre administraciones) y **la sociedad** en general (los lugares de la comunidad que ofrecen servicios a cada ciudadano, los centros universitarios, otras Administraciones y organismos tales como los que se ocupan de los sistemas de salud y servicios sociales, los movimientos sociales o asociativos).

La disposición de los elementos de este mapa intenta reflejar de una forma no exhaustiva ni lineal los elementos que se consideran más claves para que “La Educación que queremos” y que FEAPS respalda y desea, tenga éxito.

6.1. COMUNIDAD EDUCATIVA

6.1.1. Agentes:

Los alumnos, las familias, los equipos directivos y los profesionales son los principales agentes de cambio que constituyen la comunidad educativa, sin la cual el cambio no se producirá. Cada uno de ellos tiene sus particulares necesidades, expectativas e intereses legítimos que el sistema tiene que garantizar. Pero además de estos agentes, en la comunidad educativa se han de considerar otros aspectos de la propia organización y características de los centros.

■ ALUMNADO

Siempre es necesario tener presente a cada alumno de manera singular, tener claro que se trata de educar para poder conseguir el máximo desarrollo personal y social y poder disfrutar de una vida de calidad. A lo largo de la etapa escolar, se le ha de preparar para una vida adulta tan independiente y autónoma como sea posible y que le permita tener destrezas y competencias para seguir aprendiendo a lo largo de la vida y para conseguir avanzar en el propósito de una vida buena. Pero también se ha de educar en el entorno y adaptarlo a las necesidades del alumno.

Siendo lo más importante las personas a educar, cualquier respuesta escolar debe de constituir un apoyo a las mismas. Por tanto no se puede plantear la educación en disyuntivas tales como si se da en centros ordinarios o especiales, sino pensar en los apoyos que necesita la persona en cada etapa de su vida para su desarrollo pleno. Los centros, los profesionales, los recursos deben convertirse en apoyos para el desarrollo de las personas. Creemos en un modelo educativo que desarrolla acciones educativas más allá de los centros, de las aulas; acciones educativas participando de entornos comunitarios; acciones educativas que se recogen

en el itinerario educativo de cada persona. La escuela no son los muros. No se necesitan forzosamente paredes ni pupitres para educar y aprender.

Es importante considerar a los alumnos, con o sin discapacidad, como grupo natural de apoyo.

Los alumnos son en sí mismos usuarios del sistema y por lo tanto, es en ellos en los que se tienen que ver los resultados. Resultados personales significativos y valorados que impliquen crecimiento como personas, como ciudadanos, mejora en calidad de vida, en felicidad. Por otro lado, el alumnado tiene que tener el derecho a participar en la organización, gestión y evaluación del sistema. Es preciso escuchar profundamente sus expectativas e ilusiones para conocer qué vida desean y hacerles competentes para acercarse a ella, para ser ciudadanos plenos, para sentirse incluidos en la sociedad y ser críticos y agentes de transformación de la misma.

El principio de individualización es una clave importante, pone en el centro al alumno. Desde esta perspectiva, la acción educativa no se centra en la discapacidad, en el déficit, en la acción especializada. Se trata de crear sistemas, aulas, que hagan sitio a todos los niños y niñas, que respeten todas sus diferencias; sistemas que ayuden a descubrir la riqueza de la diversidad humana, a reconocerla, respetarla y promover cooperación y ayuda. Esto es posible si todos los agentes adquieren un compromiso y creen en un modelo que promueve inclusión en vez de exclusión y segregación.

■ FAMILIAS

Las familias también tienen que ser profundamente escuchadas desde un plano de respeto y confianza. Para ello, es esencial el tipo de relaciones que se establezcan con el profesorado. En un informe sobre este asunto, en el ámbito de la educación de alumnado con trastornos del espectro de autismo se señala: *“Crear las condiciones para un entorno de colaboración hogar-escuela comienza con el reconocimiento de que la cooperación padres-profesional es algo que va más allá de la legislación, y que las condiciones interpersonales son la base para una implicación significativa de las familias (...). El fundamento para esa relación debe basarse en una voluntad de escucha por parte de los profesionales, en el reconocimiento de que la confianza es un elemento básico de la cooperación, en la aceptación y reconocimiento de los valores de la persona”* (Simpson y cols., 2003).

Las familias, además, han de tener un papel protagonista, participando en igualdad con el resto de la comunidad educativa, colaborando en la organización, gestión y evaluación del sistema, y además como cliente, ya que son los tutores de sus hijos menores de edad y por tanto tienen derecho y poder para valorar el sistema y sus resultados de acuerdo con sus

propias necesidades, intereses y expectativas. A fin de cuentas ellas tienen el derecho constitucional de elegir el tipo de educación que quieren para sus hijos y ellas deciden a qué colegio llevan a sus hijos.

En el informe previo al Congreso Internacional de Ginebra celebrado en 2008 se indica, en relación al papel de las familias, lo siguiente:

-“Las familias y las comunidades tienen derecho a participar y pueden contribuir de múltiples formas. En particular conocen a sus hijos mejor que los profesionales.

-El logro de la participación de las familias y la comunidad es un proceso gradual basado en la confianza. La participación de los grupos marginados requiere un esfuerzo especial.

-Las familias y los grupos comunitarios pueden en ocasiones adoptar un papel de vanguardia como activistas de la educación inclusiva.

-Los derechos de las familias a la participación pueden incorporarse a la legislación o en el sistema de administración de la escuela.

-Las comunidades también pueden participar satisfactoriamente en la administración de la escuela o del sistema educativo en su conjunto.”

■ PROFESIONALES

Los profesionales (docentes o no), como agentes de primera fila a la hora de proporcionar el servicio, son los responsables más directos para que “La Educación que queremos” tenga éxito, más allá de los medios y recursos de que se disponga (en escuelas casi sin paredes ni otros recursos, funcionan y han funcionado muy buenos modelos). Ellos son los que tienen que sentir, y actuar en consecuencia, como parte de una red de apoyos al servicio de cada uno de los alumnos, de las familias y de un modelo social.

El docente y otros profesionales de la educación han de estar comprometidos con el alumnado, para lo cual deben centrar su intervención en las características individuales y en las necesidades de las personas a las que educan, y no tanto en los programas a desarrollar. Deben comprender las diferencias y el valor de cada alumno y alumna como persona; que todos pueden aprender si se descubre el estilo de aprendizaje individual y las capacidades y talentos. Es importante que los profesionales que intervienen en el día a día tengan expectativas con el alumnado que presenta discapacidad intelectual, que crean y confíen en sus posibilidades de aprendizaje, desarrollo, y convivencia. Las actitudes, expectativas, la confianza y nivel de formación de los profesionales constituyen factores clave en el desarrollo de las políticas de inclusión.

Deben asumir un modelo de sociedad inclusiva, que tiene en cuenta el respeto a las diferencias, los derechos humanos y la igualdad de oportunidades, y comprender los principios de una escuela para todos. Asimismo es importante disponer de una filosofía de la educación acorde a un modelo inclusivo.

En un modelo de educación inclusiva es necesario un profesorado que se implique en el trabajo en equipo, que realice un trabajo entre un equipo de profesionales, con apoyo entre compañeros. Es importante que se vayan estructurando redes entre profesionales, y que sea un estímulo para el desarrollo profesional. Es importante *“la circulación horizontal del conocimiento y que los participantes se vinculan en relaciones que trascienden al propio centro”* (López, 2008). Esta forma de trabajo permite combatir el aislamiento del profesorado. En una escuela inclusiva se necesita de la *cooperación entre profesionales y no una concepción individualista de la enseñanza*; y se concibe la enseñanza como un modo de hacer aprender a otros aprendiendo uno mismo. Una escuela inclusiva exige profesionales comprometidos en actitudes y en la acción para el cambio, que su método de trabajo se base en la reflexión compartida y la toma de decisiones para mejorar.

Los roles de los profesionales en la educación han de revisarse; son necesarios otros roles más allá del técnico, como por ejemplo el rol de consejero, indagador de recursos educativos en la comunidad, colaboración en la planificación para el proyecto de vida del alumno y coordinación de los apoyos.

Es importante una formación acorde a todo ese conjunto de roles, especialmente una formación en actitudes y en comportamiento ético. Asimismo, es importante una formación en educación inclusiva. Ello lleva a solicitar una reorientación en los planes de formación y capacitación de los profesionales. Entre otros aspectos, debe orientarse su competencia y su formación en *“capacidad para comprender las necesidades personales desde el lugar de otro; confianza en sí mismo, transmitiendo seguridad con su actitud; equilibrio y estabilidad emocional; capacidad para adaptarse a situaciones diferentes; ser flexible; ser creativo y enseñar a desarrollar la capacidad de crear e investigar”* (Hernández de la Torre, 2003).

■ EQUIPOS DIRECTIVOS

El liderazgo es clave para el éxito de la educación. La dirección de los centros y su equipo son los responsables de liderar y gestionar adecuadamente todos los procesos que garanticen el buen funcionamiento y la mejora del modelo en un centro concreto y con unas personas concretas, recogiendo en el proyecto educativo de centro.

En relación con su papel en asegurar realmente una escuela inclusiva, un reciente estudio informa del hallazgo siguiente: *“El factor que resalta por encima de todos era la creencia del director acerca de que los niños con autismo podrían incluirse en clases ordinarias. Específicamente, esta creencia positiva correlacionaba con las actitudes de los directores hacia la inclusión”* (Horrocks y cols, 2008).

■ OTROS AGENTES QUE INTERVIENEN EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Se han de establecer las condiciones que hagan posible el desarrollo de una educación inclusiva. Los principales protagonistas de estos procesos, que trabajan en el ámbito de las necesidades específicas de apoyo educativo, deberían desarrollar y difundir proyectos que garanticen el intercambio de buenas prácticas. Ya se han mencionado a los principales agentes de cambio que constituyen la comunidad educativa: alumnos, familias, equipos directivos y profesionales. Además, deben implicarse otros agentes:

- **Equipos de Apoyo Externos** que orientan a los profesionales de atención directa, que conocen las necesidades de los centros educativos, tanto de los profesionales como del alumnado y de sus familias y que promueven acciones para la mejora en la intervención educativa.
- **Organizaciones** que trabajan en favor de las **personas con discapacidad**, no sólo como interlocutores relevantes para la administración educativa, sino también como recurso y apoyo a la inclusión. Asociaciones que pertenecen a FEAPS ya han puesto en marcha acciones concretas en este sentido, dirigidas a alumnos, familias y profesionales.
- **Autoridades locales** que también deberían implicarse en el desarrollo y difusión de proyectos que favorezcan la inclusión.

6.1.2. Organización escolar.

Apostamos por centros que garanticen la igualdad, que incluyan a todos los agentes implicados (profesionales, familias y alumnado...) en la planificación y en la toma de decisiones, de una manera real; que estructuren y flexibilicen el currículum pensando y dando respuesta a las necesidades del alumnado que escolarizan; con estrategias metodológicas diseñadas en función del alumnado.

Centros educativos que tienen en cuenta las características de todos los alumnos y alumnas a la hora de definir su proyecto educativo, donde se incluyan valores, objetivos, prioridades de actuación, acción tutorial y, en su proyecto curricular, que recojan criterios pedagógicos y didácticos, opciones metodológicas para dar respuesta a todo el alumnado para conseguir resultados personales, proyectos que, sin duda, aseguren la coherencia y continuidad en la intervención de los profesionales en base a unas creencias, valores y formas de intervención. En definitiva, centros en los que desde sus principios a sus prácticas, se vea impregnada una filosofía de inclusión. No podemos olvidarnos que una educación inclusiva podrá promover vidas adultas inclusivas, de lo contrario será imposible pensar en proyectos personales, en calidad de vida. Centros pensados en las personas a las que tienen que educar para ser ciudadanos en el futuro, que apuesten por un modelo social inclusivo y que ofrezcan igualdad de oportunidades y de participación a todos y todas.

6.2. ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

6.2.1 Marco normativo

La administración educativa, como agente esencial de cualquier cambio educativo, debe legislar con la finalidad de crear un marco normativo comprometido con los valores de la inclusión. Valores que hagan posible el desarrollo de medidas en todos los ámbitos del sistema educativo, la planificación de recursos y la disposición de una financiación que los garantice, y que avale, de esta forma, el desarrollo real de una educación inclusiva para todos y todas.

La educación se debe fundamentar sobre la visión de un proceso de mejora integral de la persona, orientada hacia una acción armónica integral en que se basa la educación personalizada.

El concepto de educación resulta poco tangible para desarrollar un modelo de referencia, por lo que es necesario buscar los aspectos del proceso educativo que resulten más tangibles. Al definir sus características, estructura y orientación al logro, se consigue visualizar de alguna manera el modelo educativo. Entre los tangibles más destacados podemos citar: la estructura del sistema educativo, el centro educativo (dirección, organización, supervisión), el currículo, la orientación... y entre los procesos tangibles: la formación, la calidad, la investigación e innovación pedagógica.

■ ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO

Los centros como estructuras básicas para promover la educación enmarcarán su actuación según la normativa administrativa que les regula en los aspectos más esenciales. Pero también disponen y deben disponer de un margen de autonomía, de tal manera que su configuración será el marco normativo del modelo referencial y, además, estarán acomodados al contexto (social, educativo, familiar) que influirá en los aspectos determinantes, y todos estos aspectos vendrán recogidos en documentos como proyecto educativo, reglamento de régimen Interno, normas de convivencia, proyecto curricular, las diferentes programaciones de planificación, evaluación etc. De esta manera se constituyen los instrumentos esenciales de que dispondrá la Administración para implantar de manera efectiva un modelo educativo basado en los principios inclusivos.

■ ENFOQUE CURRICULAR

El currículo ha de ser único, abierto, flexible, integral.

Es importante desarrollar el enfoque curricular de las necesidades educativas especiales poniendo el acento en que es la escuela la que debe crear las condiciones necesarias para que todos los alumnos encuentren las respuestas que necesitan según sus características personales.

La perspectiva curricular debe tener un carácter interactivo entre las condiciones de los propios alumnos y alumnas y las características del contexto educativo en el que se manifiestan. Cada escuela deberá ofrecer una respuesta educativa personalizada y debe comprometerse con los resultados de todos sus alumnos, en mejora continua de sus procesos de enseñanza–aprendizaje.

Se deberá avanzar en nuevos enfoques y métodos que den mayor relevancia a las diferencias y necesidades individuales y en cómo hacer para promover competencias significativas para el proyecto de vida de cada alumno.

Son necesarios currículos abiertos y flexibles que den respuesta a la diversidad y permitan tomar decisiones ajustadas a las diferentes realidades. Orientados hacia el desarrollo de personas competentes para el logro y mantenimiento de una vida plena, como ciudadanos. Un currículo basado en el logro de competencias desde el desarrollo de capacidades, el diseño de entornos educativos accesibles y la planificación de los apoyos oportunos para cada uno de los alumnos.

En el desarrollo del currículo será necesario conocer las necesidades y fortalezas de las personas para poder desarrollar al máximo sus capacidades individuales, sociales, emocionales e intelectuales. Se trata de que, a través del aprendizaje, cada alumno o alumna consiga “RESULTADOS PERSONALES”, un crecimiento como persona, y no sólo de adquirir cosas en las que les entrena. Resultados personales en términos de calidad de vida.

No necesitamos un currículo que se centre en “recuperar y rehabilitar”, sino en “capacitar “. A la hora de educar no se trata solamente de aplicar métodos y técnicas sin más, sino también de ponerse en la situación de los demás y actuar desde posturas éticas (teniendo en cuenta una ética universal y los derechos de las personas tales como respeto, dignidad, privacidad, derecho a decidir...).

6.2.2 Procesos

■ FORMACIÓN

Es importante una formación acorde a todo ese conjunto de roles, especialmente una formación en actitudes y en comportamiento ético. Asimismo, es importante una formación

en educación inclusiva. Ello lleva a solicitar una reorientación en los planes de formación y capacitación de los profesionales. Entre otros aspectos debe orientarse su competencia y su formación en *“capacidad para comprender las necesidades personales desde el lugar de otro; confianza en sí mismo, transmitiendo seguridad con su actitud; equilibrio y estabilidad emocional; capacidad para adaptarse a situaciones diferentes; ser flexible; ser creativo y enseñar a desarrollar la capacidad de crear e investigar”* (Hernández de la Torre, 2003)

La formación de los profesionales es un factor clave para los nuevos retos que se presentan.

Formación inicial

Coordinación con las universidades para la formación inicial de maestros y otros profesionales (pedagogía, psicología, psicopedagogía...) desde un enfoque inclusivo y de atención a la diversidad con la incorporación de estrategias nuevas y/o metodologías que favorezcan la inclusión de los alumnos con discapacidad en las aulas y entornos ordinarios (tutorías por parejas, diseño universal del aprendizaje, sistemas alternativos y/o aumentativos de comunicación, trabajo cooperativo, adaptación de materiales de acceso al currículum, las TIC –Tecnologías de la Información y la Comunicación–, resolución colaborativa de problemas, agrupamientos heterogéneos).

Formación permanente de los profesionales en activo

La inclusión depende en gran medida de las actitudes del profesorado hacia los alumnos con discapacidad intelectual, su opinión sobre las diferencias en las aulas su respuesta... El profesorado desempeña un papel vital a la hora de ampliar relaciones sociales significativas entre los alumnos y esto es crucial para los alumnos con necesidades especiales.

■ EVALUACIÓN

Como proceso fundamental de mejora será necesaria una evaluación externa e interna, orientadas por el modelo y coherentes con él. Entre otros instrumentos de este proceso están los servicios de inspección y apoyos técnicos de la administración (local, regional, estatal) como responsables de que el modelo se conozca en profundidad, se evalúe y mejore. Su función principal estará en apoyar y marcar la dirección, además de evaluar para mejorar.

■ CALIDAD

Como apoyo a lo anterior, está la normativa que desarrolle y concrete el modelo y debería estar una herramienta (calidad) que ayude a todo el sistema, sobre todo a los centros, a conocer en qué sitio se encuentran y por dónde continuar su camino hacia un modelo ideal de escuela inclusiva. Y por qué no, que premie a los mejores extendiendo sus prácticas. O sea, un sistema de calidad educativa (ya hay varios como el premio Giner de los Ríos, el premio a la calidad educativa, los sistemas de calidad que se están implantando en distintas comunidades como el de la formación profesional y los IES en Castilla-La Mancha...).

■ INVESTIGACIÓN

Se considera la investigación como un instrumento fundamental que garantice la innovación y el cambio permanente hacia una educación para todos.

En este sentido, entre otras acciones, se considera importante constituir grupos de mejora ligados a la investigación e innovación, y a los centros de formación universitaria, que se encarguen de mantener actualizado todo el sistema y de que éste sea totalmente inclusivo.

■ LIDERAZGO Y GESTIÓN

En la implantación del modelo educativo deberán cuidarse especialmente los procesos de liderazgo, asegurando que son compartidos por todos los estamentos responsables del sistema educativo, servicios de inspección educativa, equipos directivos, consejos escolares, equipos docentes, departamentos, etc.

La gestión, entendida como el uso que se realiza de los recursos, entre los que cabe destacar: recursos humanos, materiales y funcionales, así como los propios de los componentes organizativos, debe impregnarse de los valores que promulgan nuestras propuestas educativas como proceso de cambio real hacia ámbitos inclusivos.

■ COORDINACIÓN ENTRE ADMINISTRACIONES: RELACIONES INTRA-ADMINISTRACIONES Y RELACIONES INTER-ADMINISTRACIONES

Se requiere una coordinación que debe afectar a la propia estructura de la administración educativa y también a la interacción de las políticas educativas con las de otras administraciones: sanidad, servicios sociales, trabajo, etc.

De acuerdo con los principios fundamentales de la European Agency for Development in Special Needs Education, proponemos a la Administración:

- Que amplíe las funciones de los centros específicos y los reconvierta en centros de recursos y apoyos a la educación inclusiva (planificación a corto y largo plazo de todas las formas y recursos de intervención).
- Que apoye experiencias inclusivas y promueva planes piloto.
- Que promueva redes de escuelas.
- Que promueva planes de formación.
- Que promueva intercambios de experiencias y materiales entre escuelas.
- Que promueva planes de actividades extraescolares y coordinación entre ellas.
- Que financie la educación especial en consonancia con su objetivo.

- Que controlé y evalúe los resultados de los alumnos con necesidades especiales.
- Que promueva actitudes positivas en educación.
- Que aproveche el potencial de las TIC para reducir las desigualdades en educación y apoye la inclusión mediante la respuesta a las necesidades específicas de los alumnos individuales.
- Que apoye la transición de la escuela al empleo mediante una legislación clara en conexión con el mercado laboral.
- Que dé autonomía a los centros en la financiación y en el desarrollo de su proyecto educativo.
- Que considere a la Confederación FEAPS y a las Federaciones de las Comunidades Autónomas, entidades importantes y sean el referente y el interlocutor con la Administración Pública.
- Que asuma nuestro modelo, escuche nuestras aportaciones y nos invite a participar de forma activa en el diseño de la planificación de la educación.

6.3. SOCIEDAD

6.3.1. Universidades

Los centros educativos deberán coordinarse con las universidades para la formación inicial de maestros y otros profesionales (pedagogía, psicología, psicopedagogía). La Universidad tendrá en cuenta las necesidades de los profesionales de la educación, para dar respuesta a la diversidad en las aulas, diseñando programas formativos adaptados que les permitan mejorar su desarrollo profesional.

Se valora la necesidad de apoyar el papel de las universidades en los cursos de postgrado, y sería conveniente que las prácticas educativas de los profesionales en formación se ampliaran y que fuesen los propios profesionales de educación especial, el apoyo y referente para la formación. Los modelos educativos universitarios deben centrarse más en la realidad, ampliando la formación de los alumnos de cara a los nuevos modelos educativos de inclusión, y actualizando en los planes de formación el conocimiento sobre discapacidad intelectual y calidad de vida.

Igualmente es necesario que los profesionales en activo tengan una formación permanente, adaptando su práctica educativa a los modelos centrados en la inclusión. Es fundamental que desde este ámbito se trabaje la inclusión, ya que si los profesionales no abogan por ella, nunca se podrá lograr este modelo educativo basado en la calidad de vida y en la participación de las personas con discapacidad en la sociedad.

Es importante que se constituyan grupos de investigación y mejora ligados a la práctica, lo que permitiría establecer futuras líneas de actuación en la escuela para la mejora del sistema y de que éste sea totalmente inclusivo.

Los docentes universitarios y los futuros profesionales que se dediquen al mundo de la discapacidad deberían tener un acercamiento al ámbito real de la discapacidad; llevar a cabo periodos en prácticas, visitas a los centros, etc. Asimismo sería conveniente que contactasen con entidades, asociaciones, colegios, etc. para que, por ejemplo, las personas con discapacidad intelectual visitaran las universidades y centros de formación, y para ver la realidad social a la que se van a enfrentar.

6.3.2. Administraciones

La inclusión depende en gran medida de la búsqueda de estrategias de coordinación entre las administraciones y los centros educativos, fomentando la transversalidad.

La administración debería tener el compromiso de ofrecer todos aquellos apoyos y recursos necesarios para construir una escuela inclusiva en la que todos los niños y niñas aprendan y participen.

Las administraciones deben valorar y comprender a FEAPS (“ser la voz de las familias”) como un interlocutor válido a la hora de hacer propuestas y aportaciones a los borradores de los documentos que publican y que afectan a nuestro colectivo. FEAPS es un importante recurso para la administración, y por consiguiente es promotor de “centros de apoyos y recursos educativos” para todos los centros educativos.

Serían necesarios equipos específicos de discapacidad intelectual para atender las necesidades de los alumnos, tanto en programas como en intervenciones específicas, respondiendo a las demandas de los alumnos y de las familias, al igual que sucede con otros equipos especializados en discapacidad intelectual.

Esta última demanda conllevaría ampliar el personal especializado en los diferentes equipos de profesionales y en las propias administraciones educativas, sociales y sanitarias, para valorar con más objetividad los diferentes casos.

La administración debería fomentar espacios, puntos de encuentro, y debate entre el movimiento asociativo y los grupos de autogestores, a la hora de diseñar nuevos apoyos, recursos, perfiles profesionales, estrategias metodológicas. Nadie como las propias personas con discapacidad intelectual nos puede decir qué necesitan para aprender, para participar y convivir. Asimismo, se podría crear la figura administrativa del Defensor de la Persona con Discapacidad, recogiendo quejas, y siendo mediador de conflictos en cada Comunidad en un ámbito inclusivo.

6.3.3. Lugares de la comunidad

Asumir este modelo inclusivo no sólo debe limitarse al aula, sino de forma más amplia

debe alcanzar a toda la formación del individuo; trabajando en entornos reales, haciendo de éstos recursos educativos.

Para ello, se podrían promover acuerdos con instituciones locales para que incluyan al alumnado con discapacidad intelectual en la programación de las actividades extracurriculares.

El movimiento asociativo debería ser considerado como un recurso y apoyo a la inclusión, no sólo como un interlocutor relevante para la administración educativa.

La sociedad del conocimiento requiere una escuela diversificada, flexible y comprensiva, con una metodología sensible a los ritmos diferentes de cada individuo, que elimine los valores imperantes en la sociedad neoliberal (individualismo, insolidaridad, consumismo, competitividad, narcisismo), para vivir en las aulas la democracia, el respeto, la solidaridad, la convivencia, la ética, la justicia, la dignidad, el amor, etc.

Por consiguiente todas las actividades de aula y extraescolares deben motivar el éxito escolar, la inclusión social, y la participación de todos.

FEAPS debe estar representada en los centros de educación ordinaria, a través de los organismos oficiales, por ejemplo en las AMPAS, para dar la visión del mundo de la discapacidad.

Es necesario tener una inquietud permanente de sensibilización en cada distrito, pueblo y ciudad que atienda al colectivo de personas con discapacidad, con mayor aprovechamiento de los medios de comunicación, local, territorial y nacional, promoviendo programas de inclusión, incorporando experiencias ya establecidas en otros lugares.

6.3.4. Movimiento Asociativo (hacia dentro de FEAPS)

El asociacionismo ha sido históricamente promotor y agente de cambios sociales. Esa fuerza se ve reflejada en el Movimiento Asociativo FEAPS, promoviendo cambios a favor de los derechos de las personas con discapacidad intelectual y sus familias. En este sentido, el movimiento asociativo debe hacer uso de esta pujanza para fomentar la puesta en marcha de un modelo educativo más inclusivo.

Es necesario por lo tanto, que se genere un compromiso entre todos los actores del movimiento asociativo para que esta propuesta se lleve a cabo. A su vez, este compromiso debe guiar al movimiento asociativo hacia una transformación que sea coherente con los principios que en este modelo se proponen.

Para ello, es importante que el movimiento asociativo promueva una mayor participación interna logrando así un apoyo mutuo, siendo un movimiento fuerte y consistente ante la sociedad.

7. Y ahora qué

FEAPS deberá desarrollar, en coherencia con esta propuesta y tanto a un nivel de macrosistema (políticas educativas) como de las escuelas, estrategias y planes de acción para transformar el presente y acercarse al futuro anhelado que aquí se muestra.

Es preciso plantearse cómo lograr consolidar un modelo abierto de educación, un modelo para todos y para toda la vida, centrado en los proyectos de vida del alumnado, una educación no delimitada por espacios físicos, sino que se fortalece en el intercambio de experiencias y en el compromiso de dar poder al alumnado para enfrentarse a la vida. Esta propuesta tiene como propósito iniciar la discusión y fomentar la deliberación sobre el modelo de educación planteado, cuál es su realidad y perspectiva, cómo poder enmarcar la fotografía que se ha revelado.

Los planteamientos con los cuales se iniciaría esta discusión son:

Cambios en la escuela:

- ¿Qué fin se busca al educar?, ¿Formar para qué?, ¿Hacia donde va la educación?
- Transformación de los centros de educación especial.
- Marco escolar del alumno con necesidades específicas de apoyo educativo más allá de la escuela.

Políticas educativas:

- ¿Cuál es la normatividad y los requisitos institucionales de organización que este modelo requiere para lograr autorregularse?
- Cómo consolidar las redes interinstitucionales.

Formación del profesorado:

- Cómo fomentar las competencias docentes necesarias para este modelo.

Participación de la comunidad:

- Qué estrategias de actuación deben guiar los procesos.

Referencia y recursos

Referencias y recursos

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006): Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. **International Journal of Inclusive Education**, 295-308.

Arbea, L. y Tamarit, J. (2003): De la capacitación a la autorrealización: Hacia una nueva conciencia profesional. **Actas Congreso Educación CREENA**. Pamplona: CREENA. Disponible en: http://www.asociacionlanda.org/pdf/hacia_profesional.pdf Última consulta en diciembre de 2008.

Buber, M. (1970): **¿Qué es el hombre?** México: Fondo de Cultura Económica.

Buber, M. (1998): **Yo y Tú**. Madrid: Caparrós Editores.

Duk, C. (fecha no disponible): El enfoque de la educación inclusiva. Disponible en: http://redinclusion.googlepages.com/EL_ENFOQUE_DE_LA_EDUCACION_N_PDF Última consulta en diciembre de 2008.

Echeita, G. (2006): **Educación para la inclusión o educación sin exclusiones**. Madrid: Narcea

Echeita, G. y Verdugo, M. A. (Coord.) (2004): **La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después: Valoración y prospectiva**. Salamanca: INICO Disponible en: http://sid.usal.es/idocs/F8/FD09045/declaracion_salamanca_completo.pdf Última consulta en diciembre de 2008.

Etxeberría, X. (2008): **La condición de ciudadanía de las personas con discapacidad intelectual**. Bilbao: UNIVERSIDAD DE DEUSTO.

FEAPS (2000): **Manual de Buena Práctica de Educación**. Madrid: FEAPS. Disponible en: http://www.feaps.org/manualesbb_pp/educacion.pdf Última consulta en diciembre de 2008.

FEAPS (2002): **Indicadores de calidad para la integración escolar**. Madrid: FEAPS. Disponible en: http://www.feaps.org/servicios/documentos/indicadores_educacion.pdf Última consulta en diciembre de 2008.

FEAPS (2004): **Código Ético**. Madrid: FEAPS. http://www.feaps.org/confederacion/documentos/codigo_etico.pdf Última consulta en mayo 2008

FEAPS (2008): **Guía REINE. Reflexión Ética sobre la Inclusión en la Escuela.** Madrid: FEAPS Cuadernos de Buenas Prácticas.
http://www.feaps.org/biblioteca/libros/documentos/guia_reine.pdf Última consulta en junio de 2009

FORO EUROPEO DE DISCAPACIDAD (2009): Educación inclusiva: pasar de las palabras a los hechos www.edf-feph.org Última consulta en junio de 2009

Foster, W. P. (2004): The decline of the local: a Challenger to educational Leadership. **Educational Administration Quarterly**, **40**, 176-191.

Furman, Gail C. (2003): Moral Leadership and the Ethic of Community. **Values and Ethics in Educational Administration**. Vol. 2, 1.

Giné, C. (2004): La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva desde Catalunya. En G. Echeita y M. A. Verdugo (coord.): **La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después: Valoración y prospectiva.** Salamanca: INICO Disponible en:
http://sid.usal.es/idocs/F8/FD09045/declaracion_salamanca_completo.pdf Última consulta en diciembre de 2008.

Habermas, J. (2002): **El futuro de la naturaleza humana.** Barcelona: Paidós.

Hernández de la Torre, E. (2003): La formación del profesor tutor para la inclusión social del alumnado con Discapacidad en el aula: programa de iniciación. **I Congreso Internacional de Educación y Diversidad: Formación, Acción e Investigación.** Universidad de Sevilla.

Horrocks, J. L., White, G. y Roberts, L. (2008): Principal's attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania Public Schools. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, **38**, 8, 1462-1473.

Jordan, R. (2008): Autistic spectrum disorders: a challenge and a model for inclusion in education. **British Journal of Special Education**, **35**, 1, 11-15.

López, M. (2008): Redes de apoyo para promover la inclusión educativa: una revisión de algunos equipos y recursos. **REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, **6**, 2, 200-211. Disponible en
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55160215.pdf> Última consulta en diciembre de 2008.

Luckasson, R.; Borthwick-Duffy, S.; Buntinx, W. H. E.; Coulter, D. L.; Craig, E. M.; Reeve, A.; Schalock, R. L.; Snell, M. E.; Spitalnik, D. M.; Spreat, S., y Tassé, M. J. (2002): **Mental Retardation: Definition, classification, and systems of supports (10th edition)**. Washington, D. C.; American Association on Mental Retardation. Traducción española (2004): **Retraso Mental: Definición, clasificación y sistemas de apoyo (10ª edición)**. Madrid: Alianza.

Marina, J. A.: **Inteligencia Ética**. Documento no registrado.

McKinsey and Company (2007): **How the world's best-performing schools systems come out on top**. Disponible en: http://www.mckinsey.com/client-service/social-sector/resources/pdf/Worlds_School_systems_final.pdf Última consulta en diciembre de 2008.

Mendía, R. (2004): Paso a paso hacia una escuela inclusiva en el País Vasco. En G. Echeita y M. A. Verdugo (Coord.): **La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después: Valoración y prospectiva**. Salamanca: INICO Disponible en: http://sid.usal.es/idocs/F8/FD09045/declaracion_salamanca_completo.pdf Última consulta en diciembre de 2008.

Morin, E. (1999): **Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro**. Paris: UNESCO.

Ryan, R. M., Huta, V. y Deci, E. L. (2008): **Living well: a self-determination theory perspective on eudaimonia**. Journal of Happiness Studies, 9, 139-170

Saleh, L (2004): Desde Torremolinos a Salamanca y más allá. Un tributo a España. En G. Echeita y M. A. Verdugo (Coord.): **La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después: Valoración y prospectiva**. Salamanca: INICO Disponible en: http://sid.usal.es/idocs/F8/FD09045/declaracion_salamanca_completo.pdf Última consulta en diciembre de 2008.

Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2003): **Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales**. Madrid: Alianza.

Seligman, M. E. P. (2005): **La auténtica felicidad**. Barcelona: Ediciones B.

Simpson, R. L., de Boer-Ott, S. R. y Smith-Myles, B. (2003): **Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings**. Topics in language disorders, 23, 2, 116-133.

Stainton, T. (2001): **Reason and value: the thought of Plato and Aristotle and the construction of intellectual disability.** *Mental Retardation*, 39, 6, 452-460.

UNESCO (2008a): **La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Declaración final.** Ginebra: UNESCO. Disponible en:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-5_Conclusions_spanish.pdf Última consulta en diciembre de 2008.

UNESCO (2008b): **La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Documento de referencia.** Ginebra: UNESCO. Disponible en:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf Última consulta en diciembre de 2008.

Vehmas, S. (2004): **Ethical analysis of the concept of disability.** *Mental Retardation*, 42, 3, 209-222.

Yeung, P. H. Y., Passmore, A. E. y Packer, T. L. (2008): **Active citizens or passive recipients: How Australian young adults with cerebral palsy define citizenship.** *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 33, 1, 65-75.