

IV. El Derecho a la educación inclusiva en España

Por María José Alonso Parreño, Doctora en Derecho

Presidenta de ALEPH-TEA

Directora del Área Jurídica de Canal Down 21

Miembro del Comité de Apoyo del CERMI para la Convención de la ONU

- El derecho a la educación inclusiva en España
- Problemas de eficacia de este derecho
- Buena práctica: el Proyecto de aulas inclusivas de ALEPH-TEA

El derecho a la educación inclusiva en España

En España, como en los países de nuestro entorno, se partió de una situación de exclusión del sistema educativo, de los niños con discapacidad, por considerarlos no educables y una “vergüenza” para sus familias. Posteriormente se consideró que si tenían derecho a ser educados, pero en centros segregados.

El proceso de inclusión educativa se inició a partir de la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) de 1982, dando lugar a una vertebración de un programa de integración escolar para transformar el sistema educativo, transformación que tuvo lugar sobre todo a partir de 1985. Hoy tenemos como norma fundamental la Ley Orgánica de Educación de 2006, cuyo Título II está dedicado a la Equidad en la Educación, y dentro de este, el Capítulo I al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

¿Qué se entiende por educación inclusiva? Se entiende por educación inclusiva aquella que imparte enseñanza, dentro del sistema común de educación, a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales.

Cuando hablamos de derecho a la educación, hablamos de derecho a la educación mejor, de forma análoga a cuando hablamos de salud.

La escuela es el primer lugar de convivencia para una persona fuera del ámbito de la familia y por ello es importantísimo que todos los alumnos con discapacidad puedan recibir educación en los mismos espacios que el resto de los miembros de la gran familia humana, para compartir espacios y experiencias.

La educación inclusiva implica en educación el paso del modelo médico al modelo social. En el modelo médico el problema está en el niño, el cual tiene que “curarse” y adaptarse para poder acudir a la escuela ordinaria, y para ello necesita de

múltiples especialistas y de centros especiales. En el modelo social, el problema está en el entorno y los servicios comunitarios tienen que adaptarse para servir a todas las personas, incluidas las que tienen discapacidad. Se parte de que todas las personas somos diversas, aunque unas diferencias sean más evidentes que otras.

Esta idea, en el campo de la educación, supone que el profesorado ordinario y las escuelas ordinarias tienen que estar preparados para brindar oportunidades de aprendizaje a personas heterogéneas, incluidas las que tienen discapacidad. Por tanto, la educación inclusiva no se refiere a cómo se educa a los “raros”, sino a cómo se educa a todos.

El proceso de inclusión no termina nunca, porque se trata de un horizonte al que intentamos acercarnos pero que nunca se alcanza del todo (del mismo modo que la igualdad material a la que se refiere el artículo 9.2 de la Constitución Española).

Si analizamos el Derecho Español, nuestra Constitución, en su artículo 27 reconoce el derecho fundamental de todas las personas a la Educación, sin distinciones. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, sigue los principios de la educación inclusiva (normalización e inclusión), aunque hay ciertos aspectos menos coherentes, o cuya falta de precisión y de garantía, han dado lugar a desarrollos normativos no acordes con el derecho a la educación inclusiva:

1º La inclusión no llega a todos. Aquellos alumnos “cuyas necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medias de atención a la diversidad de los centros ordinarios” se escolarizarán en centros o unidades de educación especial (Art. 74.1). Para estos alumnos, no se prevé ningún tipo de medidas de inclusión, a corto, medio o largo plazo²¹. La Ley Orgánica no hace mención alguna a la paulatina transformación de los centros de educación especial en centros de recursos de apoyo a la inclusión, recogida en el derogado pero transitoriamente vigente Real Decreto 696/1995 (artículo 24) y alguna normativa autonómica.

2º El problema de los recursos. Las Administraciones Educativas están obligadas a dotar a los centros de los medios personales y materiales necesarios para la adecuada atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.

²¹ Si bien la Declaración de Salamanca aspiraba a la inclusión de todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales, incluidos aquellos con discapacidades graves, aceptaba que algunos niños no fueran matriculados en centros ordinarios “cuando hubiera razones de peso” (p.3 párrafo 2º), pero incluso en estos casos excepcionales, señala el Marco de Acción en el Informe final de la UNESCO sobre esta Conferencia, que “no es necesario que su educación esté completamente aislada. Se deberá procurar que asistan a tiempo parcial a escuelas ordinarias.” (apartados 8 y 19). Además las políticas de educación en todos los niveles, del nacional al local, deben estipular que todo niño o niña con discapacidad asista a la escuela más cercana: es decir, a la escuela a la que debería asistir si no tuviera esa discapacidad.” (apartado 18). La excepción a esta regla se situaba en los casos en que hubiera que recurrir a instituciones especiales.

Sin embargo, son las propias administraciones educativas las que determinan los criterios para hacer esas dotaciones (artículo 72, apartados 1 y 2), discrecionalidad que supone dejar enteramente en sus manos el determinar cuándo se está cumpliendo con el derecho fundamental a la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

3º La formación del profesorado. La LOE dice que las Administraciones educativas promoverán la formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Esta promoción no es lo mismo que garantía (artículo 72.4).

4º La colaboración con entidades privadas sin ánimo de lucro, instituciones o asociaciones. La LOE dice que las Administraciones Educativas podrán colaborar con otras Administraciones o entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro, instituciones o asociaciones, para facilitar la escolarización y una mejor incorporación de este alumnado al centro educativo. Es una posibilidad, no una obligación (artículo 72.5).

Las competencias en materia educativa (desarrollo legislativo y ejecución) han sido asumidas por todas las Comunidades Autónomas, con una evolución desigual. Cataluña y País Vasco adquirieron sus competencias en 1980, Galicia y Andalucía en 1982, Comunidad Valenciana y Canarias en 1983, Navarra en 1990, Baleares en 1997, Cantabria, La Rioja y Aragón en 1998 y finalmente, Asturias, Castilla-La Mancha, Madrid, Extremadura, Castilla y León y Murcia en 1999. El Gobierno Central mantiene sus competencias en Ceuta y Melilla. La normativa de las Comunidades Autónomas en materia de necesidades educativas especiales tiene similitudes y diferencias, y además algunas no han dictado normativa propia aplicando subsidiariamente las normas dictadas por el Gobierno central.

La Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006 forma parte del Derecho Español desde el 3 de mayo de 2008. ¿Implica esta Convención un cambio en nuestro marco normativo?

El artículo 24 de la Convención exige a los Estados Parte un sistema de educación inclusiva a todos los niveles, 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.

Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes se asegurarán de que 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 (artículo 24.2.b). Este artículo no menciona ninguna excepción al derecho a la educación inclusiva, es un derecho que corresponde a todas las personas con discapacidad, desde una perspectiva de derechos humanos, y en este sentido, exige reformas en nuestras normas estatales y autonómicas.

La Convención obliga asimismo a los Estados Parte a asegurarse de lo siguiente:

- que se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales,
- que se dé el apoyo necesario con medidas personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

Se trata de dar oportunidades de aprendizaje y de propiciar la participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. Para ello, los Estados Parte tomarán las medidas pertinentes, incluido el facilitar el aprendizaje de Braille, lengua de signos y otros sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación.

La Convención precisa que los profesionales y el personal que trabaja en todos los niveles educativos, debe recibir formación para tomar conciencia sobre la discapacidad, para usar medios de comunicación aumentativos y alternativos y para usar técnicas y materiales educativos para apoyar a los alumnos con discapacidad.

Además, los Estados Parte deben asegurarse de 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.

Todo ello es coherente con el paso del modelo médico al modelo social.

Para hacer efectivos los derechos reconocidos en la Convención, los Estados Parte tienen que acometer reformas en las normas que sean un obstáculo a la inclusión, tanto leyes como reglamentos, pero tienen que tomar además, otro tipo de medidas para que las costumbres y prácticas existentes que constituyan

discriminación contra las personas con discapacidad, sean eliminadas. Tiene que estar presente en todas las políticas y en todos los programas. El derecho a la educación forma parte del grupo de los derechos económicos, sociales y culturales, y respecto a ellos, en la Convención, los Estados Parte se comprometen a adoptar medidas hasta el máximo de sus recursos disponibles y, cuando sea necesario, en el marco de la cooperación internacional, para lograr, de manera progresiva, el pleno ejercicio de estos derechos (artículo 4.2). Téngase en cuenta que en los países en desarrollo el 98 por 100 de los niños con discapacidad no van a la escuela.

A la vista de la Convención cabe formularse las siguientes preguntas:

¿Está conseguido el marco jurídico para el derecho a la inclusión educativa?

Cuándo hablamos de educación inclusiva, ¿incluimos a todos los alumnos con discapacidad?

¿Tienen que convivir dos sistemas: la educación ordinaria y la educación especial?
¿O deberían fusionarse los dos sistemas en un único sistema inclusivo?

¿Cómo medimos si se está gastando suficientemente en inclusión educativa teniendo en cuenta las características de nuestro país?

Respecto a la primera pregunta, la plena concordancia del marco jurídico, la respuesta es no del todo. Ya he señalado anteriormente cuáles son los defectos en nuestra Ley Orgánica de Educación: 1º ampara que el derecho a elegir inclusión educativa no llegue a todos los alumnos, 2º faltan garantías en asignación de recursos, formación del profesorado y colaboración con otras entidades para la inclusión.

Estos defectos tienen como consecuencia que, en muchos casos, como veremos de manera sucinta en el apartado 2, el derecho a la inclusión educativa quede en una mera declaración de intenciones.

Respecto a la segunda cuestión, si el derecho a la educación inclusiva incluye a todos los alumnos con discapacidad, la respuesta es sí, la perspectiva de derechos humanos y el modelo social así lo exige. No sería coherente pensar que el modelo médico es válido para algunas personas.

La Convención, según el Manual para Parlamentarios, elaborado por la ONU, promueve un enfoque de educación basado en la experiencia, que muestra que la educación inclusiva no solo proporciona el mejor entorno educativo, incluyendo a los niños con discapacidad intelectual, sino que también ayuda a derribar barreras y a poner en cuestión estereotipos. Este enfoque ayuda a crear una sociedad que

acepta y abraza la discapacidad en lugar de temerla. Cuando los niños con discapacidad y sin ella, crecen juntos y aprenden, uno al lado del otro, en la misma escuela, desarrollan una mayor comprensión y un mayor respeto recíproco²².

Desde esta perspectiva de derechos humanos, no cabe excluir a algunas personas de la idea de inclusión. Habrá que pensar en cómo conseguir que los alumnos con discapacidades que requieren apoyos muy intensos, puedan acceder a una educación lo más inclusiva posible. A ello dedicaré el apartado 3 de este artículo.

Por tanto, no es sensato, ni eficiente desde un punto de vista económico mantener dos sistemas educativos, ordinario y especial, sino fusionar ambos, de manera que los centros de educación especial se conviertan en recursos de apoyo a la inclusión en la comunidad. Entre dichos recursos, en mi opinión, deberían seguir existiendo aulas de educación especial para personas con necesidades de apoyo generalizado (aquellas a las que aun ahora se les niega en muchas Comunidades Autónomas el derecho a la inclusión educativa), pero asegurando un tiempo compartido en aula ordinaria, además del tiempo de patio y comedor, con alumnos sin discapacidad. También deberían proporcionarse desde esos centros de recursos especializados, servicios ambulatorios de apoyo a la inclusión y orientación del profesorado ordinario. Para generalizar estas prácticas, se precisa que las normas jurídicas y reglamentarias las recojan y amparen con claridad, posibilitando su ejecución en todos los centros sostenidos con fondos públicos.

Finalmente me referiré a la financiación. A menudo se tienen prejuicios frente a la inclusión, estimado que se trata de algo prohibitivamente caro, no realista, insostenible, o que afecta únicamente a la discapacidad. No todas las medidas resultan costosas. Algunos países han desarrollado programas muy eficientes desde la perspectiva coste-beneficio para promover la inclusión con recursos limitados (piénsese en países en desarrollo como Sudáfrica). España, como todos los Estados Parte en la Convención, debe utilizar los recursos disponibles, centrarse en alcanzar objetivos claros, y asegurar la sostenibilidad de la financiación educativa a corto, medio y largo plazo. Recortar la financiación del sistema de educación inclusiva tiene efectos dramáticos, no solamente para las personas concretas, sino también para la política de inclusión en general.

Las escuelas inclusivas son en general menos costosas que los sistemas segregados. Ello es coherente con la idea de que un sistema educativo único e integrado tiende a ser más barato que dos sistemas separados. Rebaja los costes de

²² ONU, Department of Economic and Social Affairs (UN-DESA), the Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (OHCHR) and the Inter-Parliamentary Union (IPU), *From Exclusion to Equality: Realizing the rights of persons with disabilities, Handbook for Parliamentarians on the Convention on the Rights of Persons with Disabilities and its Optional Protocol*, Geneva, 2007. Disponible en Web: <http://www.unclef.com/disabilities/documents/toolaction/ipuhb.pdf> [Consulta: 11 abril 2010], pp. 81-85.

construcción de edificios, los de gestión y los de administración. También el transporte se hace más barato porque los colegios de educación especial suelen tener alumnado de áreas geográficas más amplias.

Antes de abordar el tema de si gastamos suficiente en inclusión educativa quiero hacer una mención a lo que supone nuestra pertenencia a la Unión Europea.

La Unión Europea nos impulsa a avanzar en la inclusión educativa porque nos plantea exigencias en cuanto a gasto en Educación y en cuanto a lucha contra la exclusión y la discriminación por discapacidad.

La Unión Europea y el mundo en general, tras sufrir una gran crisis que todavía no hemos superado, están en pleno proceso de revisión del modelo de desarrollo y de crecimiento económico. No queremos que la presente crisis se repita. Queremos que en el futuro el crecimiento se asiente sobre bases más sólidas, más reales y menos especulativas. Para ello, los agentes económicos que impulsan el crecimiento tendrán que tener en consideración, no solamente el beneficio individual y a corto plazo, sino el beneficio para la comunidad, para el país y a largo plazo. En este sentido, la educación, como señala la Comunicación de la Comisión, Europa 2020, es fundamental para conseguir ese cambio. Y el tipo de educación que debe impulsarse es una educación inclusiva, porque solamente en esta se aprenden modelos de colaboración en equipo, siendo a veces muy diferentes los miembros del equipo, modelos de solidaridad, liderazgo para resolver problemas, búsqueda del bien común, y no tanto modelos individualistas y de competencia entre iguales. Lo que es bueno para incluir a los alumnos con discapacidad es bueno para todos los alumnos, porque aprenden a ser miembros de una sociedad madura. Si queremos una educación en valores, un cambio social que impida repetir en el futuro las causas de la actual crisis económica, consideremos la inclusión educativa como algo prioritario.

En la Comunicación Europa 2020 se recoge un objetivo educativo centrado en los resultados, que aborde el problema del abandono escolar, reduciéndolo al 10% desde el actual 15% (en España un 30%) y que incremente el porcentaje de la población de entre 30 y 34 años que finaliza la enseñanza superior del 31 % a por lo menos el 40 % en 2020.

En su respectivo nivel, los Estados miembros necesitarán:

- Garantizar una inversión eficaz en los sistemas educativo y de formación a todos los niveles (desde el preescolar al universitario).
- Mejorar los resultados educativos, abordando cada segmento (preescolar, primario, secundario, formación profesional y universitario) mediante un planteamiento integrado que recoja las competencias clave y tenga como fin reducir el abandono escolar.

- Reforzar la apertura y relevancia de los sistemas educativos estableciendo un marco de cualificaciones nacionales y acoplando mejor los resultados educativos con las necesidades del mercado laboral.
- Mejorar la entrada de los jóvenes en el mercado de trabajo mediante una acción integrada que incluya, entre otros aspectos, orientación, asesoramiento y prácticas.

Otra Iniciativa emblemática es la «Plataforma europea contra la pobreza». El objetivo es garantizar la cohesión económica, social y territorial, basada en el actual Año Europeo de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social 2010, a fin de aumentar la conciencia y reconocer los derechos fundamentales de las personas que sufren de pobreza y exclusión social, permitiéndoles vivir con dignidad y participar activamente en la sociedad.

A escala de la Unión Europea, la Comisión trabajará con el fin, entre otros, de:

- Transformar el método abierto de coordinación sobre exclusión social y protección social en una plataforma de cooperación, evaluación entre homólogos e intercambio de buenas prácticas y en un instrumento para estimular el compromiso de las partes públicas y privadas en pro de reducir la exclusión social, y tomar medidas concretas, también mediante un apoyo específico de los fondos estructurales, especialmente el FSE.
- Concebir y aplicar programas de promoción de la innovación social para los más vulnerables, en particular facilitando una educación innovadora, formación y oportunidades de empleo para las comunidades más desasistidas, luchar contra la discriminación (por ejemplo, de las personas con discapacidad) y desarrollar una nueva agenda para la integración de los inmigrantes con el fin de que puedan explotar plenamente su potencial.
- Definir y aplicar medidas adaptadas a las circunstancias específicas de grupos que presentan riesgos particulares (por ejemplo, familias monoparentales, ancianas, minorías, pueblo Romaní, personas con discapacidad y personas sin hogar).

La Oficina de Estadística del Ministerio de Educación nos da los siguientes datos oficiales sobre el alumnado con necesidades educativas especiales en España durante el curso 2007-2008:

Había un total de 135.747 alumnos. De estos 29.427 estaban escolarizados en centros o unidades de educación especial (no sabemos cuántos en aulas estables inclusivas semejantes a las de la experiencia del apartado 3) y 106.320

escolarizados en centros ordinarios. Es decir que un 21,67% acnees²³ está en centros de educación especial.

Si analizamos la estadística por discapacidad vemos que la mayoría de los alumnos en educación especial son personas con discapacidad intelectual (“psíquica”), trastornos generalizados del desarrollo o de conducta, y plurideficiencias.

Los acnees representan un 2,1 % respecto al total del alumnado (2,0 en primaria y 1,8 en secundaria). El porcentaje de acnees respecto al total de escuelas ordinarias es de 1,6 %.

La previsión de la Oficina de Estadística del Ministerio para el curso 2009-2010 es que hay un total de 7.632.961 alumnos, de los cuales en Educación Especial hay 31.149 (0,4% del alumnado).

El gasto público en educación en 2009 fue de 51.839,7 millones de euros que representa un 4,93% del PIB.

No hay datos sobre cuánto se gasta por alumno en educación especial y cuanto en integración y esto es decisivo para medir la transformación del sistema hacia la inclusión, que viene exigido por la Convención de la ONU.

Problemas de eficacia de este derecho

El texto de la Ley Orgánica de Educación rezuma buenas intenciones pero estamos tardando demasiado tiempo en el proceso de inclusión, iniciado hace veinticinco años, algunos hablan de un estancamiento. Entonces, ¿qué es lo que falla? La situación no es idéntica, como es lógico, ni en todas las Comunidades Autónomas ni en todos los centros, pero los fallos pueden resumirse en los siguientes:

- Falla la detección temprana y la atención educativa temprana. Esto ocurre porque falla la formación del personal educativo en escuelas infantiles y porque no hay suficientes escuelas infantiles. Debería formarse a más profesionales, crear más escuelas infantiles, todas ellas con plazas para alumnos con necesidades educativas especiales y garantizarse la formación a familias, la cual forma parte de la atención temprana. También pueden crearse servicios de atención educativa ambulatoria para niños no escolarizados, o recurrentemente enfermos en casa u hospitalizados. Aunque la etapa 0-3 años no es obligatoria, es una etapa crucial para los niños con discapacidad y el derecho a la educación es un derecho fundamental.

²³ Alumnos con necesidades especiales.

- Todos los niños con discapacidad no tienen la posibilidad de acudir a una escuela ordinaria y los que si están en escuela ordinaria, muchas veces están aparcados sin apoyos.

- Muchos niños con discapacidad no pueden ir al mismo colegio que sus hermanos, aunque este sea público o concertado y ello porque el derecho de libre elección de centro de los padres no está garantizado por las normas que regulan la admisión de alumnos en las Comunidades Autónomas. Los niños con discapacidad se escolarizan mediante un procedimiento separado, en el que la administración educativa elabora un dictamen de necesidades educativas especiales que establece la modalidad de escolarización (ordinaria o especial) y el tipo de recursos necesarios. El niño se escolariza en el centro que designa una resolución de la inspección educativa y aunque es obligatorio escuchar la opinión de los padres, es la administración educativa la que en último término decide si un niño va a la escuela ordinaria en integración o a la escuela especial, y a qué centro. Si los padres no están de acuerdo sólo les queda ir al juez. Mientras no se destinen suficientes recursos para la inclusión en la escuela ordinaria, de manera que mejore su calidad, es imposible que el entorno escuela ordinaria sea capaz de acoger y educar eficazmente a todos los niños con discapacidad. Todavía un 22% de alumnos con discapacidad en centros segregados, muchos de ellos sin haber tenido sus padres la opción de elegir.
- Es imprescindible que se apoye decididamente la descentralización en aulas estables, situadas en colegios ordinarios, de los centros de educación especial. Las familias quieren inclusión educativa no integración sin apoyos suficientes. Para ello es preciso que La Ley Orgánica de Educación contemple expresamente las aulas estables en centros ordinarios gestionadas por entidades sin ánimo de lucro especializadas en algún tipo de discapacidad, que permitan la inclusión máxima a alumnos con necesidades generalizadas de apoyo. Ahora mismo solo la normativa de alguna Comunidad Autónoma lo contempla y ello no permite avanzar en este sentido a entidades titulares de centros de educación especial que estarían dispuestas. En Italia se ha dejado de construir centros de educación especial. Si esta modalidad se regulara a nivel estatal sería factible dejar de construir centros segregados en España.
- En Educación Primaria, hay muchos niños con modalidad integración pero a menudo, los recursos que se les asignan en su dictamen de necesidades educativas especiales, no son planificados y asignados en función de las necesidades del niño, sino en función de lo que hay “libre” en ese momento, dando lugar a un trato realmente injusto y a veces cruel con los niños. (Ejemplos de escolarizaciones combinadas con centros de educación

especial injustificadas, de falta de formación de los apoyos en lo que realmente es necesario, de escasez de apoyo, etc.).

- Para poder planificar los recursos necesarios necesitamos un censo: No hay un censo de los niños con discapacidad que identifique su domicilio y sus necesidades individuales para planificar convenientemente los recursos. Las administraciones educativas tienen los medios para elaborarlo.
- Formación del profesorado: Existen cursos de formación en discapacidad, pero los profesores en centros ordinarios que tienen alumnos con discapacidad no siempre la reciben, porque les ponen trabas en sus centros o simplemente porque no quieren recibirla (en casos extremos la resistencia no es de los profesores ordinarios sino incluso de los especialistas, por ejemplo una logopeda de un colegio público le dijo a una madre que no quería aprender a signar para enseñar a su hija y que la ley la amparaba en su negativa). Tras la Convención de la ONU esto no es así, pero es preciso que las leyes y reglamentos internos se adapten, para que no sea preciso litigar continuamente para defender los derechos. Los profesores deben aprender a enseñar a personas heterogéneas.
- La Colaboración de las Administraciones educativas con entidades sin ánimo de lucro especializadas, no solamente debe ser posible como señala el artículo 72.5 de la Ley Orgánica de Educación actual, sino obligatoria cuando se necesita para un niño y no existe un apoyo especializado en ese centro (por ejemplo esta colaboración podría instrumentarse mediante un servicio especializado de apoyo a la integración).
- Los logros en inclusión de un centro educativo tienen que puntuar en sus resultados, a veces no hay más inclusión, debido a la competencia entre centros educativos por la nota media de sus alumnos, pues existe la falsa creencia de que tener alumnos con discapacidad baja la media del centro, y ciertos premios que reciben los centros dependen en buena medida de dicha nota media.
- Establecer estándares de calidad en inclusión educativa.
- Divulgar las buenas prácticas para que se generalicen.
- Sensibilización y formación para todos los miembros de la comunidad educativa (implicar a todos los padres y a todos los alumnos, no solo a los padres de los niños con discapacidad).

Es importante recoger de manera adecuada esta cuestión en el futuro Pacto por la Educación, si finalmente se consigue. Es importante asegurar un avance en inclusión educativa en todas las Comunidades Autónomas sin riesgo de vaivén con cambios de gobierno, y que ese pacto sea también un pacto social, compartido por

profesores, entidades titulares de centros y otros agentes activos en el ámbito educativo.

¿Qué conseguiríamos con estas medidas?

- Que cada niño con discapacidad vaya al colegio al que iría de no tener discapacidad.
- Que cada niño con discapacidad pueda permanecer en dicho colegio el mismo número de cursos escolares que los demás alumnos y no tenga que pasar a educación especial en otro centro al llegar a la secundaria o al necesitar un grado de apoyo mayor, perdiéndose la integración conseguida.
- Que el niño con discapacidad recurrentemente enfermo no se quede sin atención educativa cuando sale del hospital pero necesita larga convalecencia en casa.

Buena práctica: el Proyecto de aulas inclusivas de ALEPH-TEA

La Asociación de utilidad pública ALEPH-TEA, dedicada a mejorar la calidad de vida de niños y adolescentes con autismo, es titular de un colegio concertado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, denominado ALEPH. El Colegio Aleph abrió sus puertas en el curso 2004/2005. Actualmente cuenta con 9 aulas, 3 de las cuales son aulas estables de carácter inclusivo para niños con TEA y necesidades generalizadas de apoyo.

Las Aulas Estables constituyen una experiencia pionera en la Comunidad de Madrid pero es una modalidad que lleva desarrollándose muchos años en el País Vasco y en Baleares. Este concepto de Aula Estable persigue que los niños con una grave discapacidad intelectual, como el autismo, puedan beneficiarse de una experiencia de inclusión, sin renunciar a la educación sistemática e intensiva que necesitan. El Aula Estable consiste, en esencia, en trasladar íntegramente (con su profesor/a y sus alumnos) de la sede de un Colegio de educación especial a la sede de otro colegio de educación ordinaria, de forma que, los niños siguen recibiendo sus clases normalmente, con la ratio profesor/alumno necesaria (máximo 1 profesor para cada 5 alumnos), pero comparten todas las tareas comunes con los demás niños que no tienen discapacidad, tales como el comedor y el patio y, además, comparten actividades en el aula ordinaria planificadas individualmente para cada niño (la educación física, música, plástica, lengua, etc.), de forma que aproximadamente un 70% del tiempo el niño está en inclusión. Cuando el niño está en el aula ordinaria va acompañado de un profesional de ALEPH para apoyarle en

esta inclusión. En el patio los profesionales de ALEPH hacen el papel de mediadores con los otros niños para lograr la inclusión social.

Las tres aulas estables de Aleph están ubicadas en centros concertados ordinarios: Institución La Salle, Montserrat y Loreto, en virtud de convenios de colaboración pedagógica, autorizados y concertados por la Consejería de Educación como experiencia de escolarización combinada. La colaboración entre ALEPH y los centros de acogida de las aulas estables es estrecha. Los alumnos que acuden a las Aulas Estables tienen en su dictamen de necesidades educativas especiales la modalidad “educación especial” y de no ser por esta experiencia no tendrían acceso a acudir a un centro ordinario próximo a su domicilio, compartiendo tiempos, espacios y experiencias con niños sin discapacidad.