



MAGISTER

www.elsevier.es/magister



REVISIÓN TEÓRICA

La Educación Inclusiva en Portugal y España: naturaleza y fundamentos



Marco Maia Ferreira^a, Susana Agudo Prado^{b,*} y Javier Fombona Cadavieco^b

^a Centro de Estudos de Educação Especial, Departamento de Educação, Ciências Sociais e Humanidades, Faculdade de Motricidade Humana, Unidade de Investigação para o Desenvolvimento da Educação e Formação, Universidad de Lisboa, Lisboa, Portugal

^b Departamento de Ciencias de la Educación, Área de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad de Oviedo, Oviedo, Asturias, España

Recibido el 23 de marzo de 2014; aceptado el 27 de mayo de 2015

Disponible en Internet el 8 de julio de 2015

PALABRAS CLAVE

Necesidades educativas especiales;
Escuela inclusiva;
Educación inclusiva;
Prácticas inclusivas

KEYWORDS

Special educational needs;
Inclusive school;
Inclusive education;
Inclusive practices

Resumen En este artículo se presenta de forma descriptiva y comparativa cómo los sistemas educativos portugués y español han ido avanzando hacia una escuela para todos. La Educación Inclusiva apuesta por una escuela como comunidad educativa, defendiendo el ambiente de aprendizaje diferenciado y de calidad para todos los alumnos. Se trata de una escuela que reconoce y aborda las diferencias, dando sentido y significado a la diferencia en sí misma. De acuerdo con la filosofía de la escuela inclusiva, todos los niños deben ser educados en una escuela libre de barreras pedagógicas, administrativas y de gestión de recursos. Dado su idealismo deseable que asocia la inclusión, los derechos humanos y la equidad social, es fundamental que los docentes demuestren actitudes inclusivas en sus prácticas.

© 2015 Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

Inclusive Education in Portugal and Spain: Character and basic concepts

Abstract This paper discusses from a descriptive point of view the path followed by the Portuguese education system and the Spanish education system in their movement towards a school for all. Inclusive education invests in a school as a learning community, defending a learning environment with differentiation and with quality for all students. It is a school that recognizes the differences, matures with that diversity, giving meaning and significance to education. According to the philosophy of inclusive school, all children should be educated in a school

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: agudosusana@uniovi.es (S. Agudo Prado).

free of pedagogical, administrative and resource management barriers. In a vision of idealism that combines inclusion, human rights and social equity is essential that teachers demonstrate inclusive attitudes in their practices.

© 2015 Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

Introducción

La preocupación por la educación es una constante en todas las sociedades. Así se ve reflejado desde la promulgación del derecho a la educación para todas las personas, tal y como se reconoce en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), donde se determina que toda persona tiene derecho a la educación. A lo largo de la historia se han producido importantes cambios en la legislación educativa europea para adaptarse a una sociedad cambiante y compleja, donde la diversidad humana es una realidad incuestionable y un valor añadido para la sociedad, tal y como se refleja en la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, que fue aprobada por unanimidad por los 185 Estados miembros en el año 2001. España y Portugal, países colindantes, próximos en muchos sentidos, con una casuística y un devenir muy similares, son 2 escenarios educativos con relativo desconocimiento mutuo, por lo que se hace necesario dar a conocer el tratamiento de la escuela inclusiva en ambos contextos.

Las sociedades son cada vez más variadas y cobra importancia que la escuela atienda a todos los niños y jóvenes ofreciéndoles herramientas para la cohesión social. Así, la atención a la diversidad es uno de los retos que se plantean los sistemas educativos, y que respaldado por grandes organizaciones (UNESCO, UNICEF, ONU) impregna a toda la comunidad docente en favor de una Educación Inclusiva. En los últimos años tanto Portugal como España han diseñado e implementado medidas a favor de una escuela inclusiva, y es necesario dar a conocer estas iniciativas que favorecen un modelo inclusivo y puede servir de referencia para la comunidad latinoamericana.

Posiblemente la escuela marca referencias y pautas de elevada trascendencia para toda la sociedad. La comunidad educativa es consciente de que las personas somos diferentes, con distintas formas de comunicación, motivaciones e intereses, rasgos o capacidades. Reconocer en la sociedad, o en el aula, estas diferencias supone aceptar la realidad y aceptar a los alumnos su derecho de aprender según sus necesidades o sus capacidades. Esto conlleva una actitud activa y de implicación hacia la diversidad humana. La Educación Inclusiva parte de un principio de no segregación de los alumnos con dificultades, y pretende que todos los estudiantes trabajen junto a sus compañeros en el desarrollo de sus competencias, al máximo nivel que les sea posible, fomentando la participación y el desarrollo de nuevas capacidades específicas (Ainscow, 2000; Arnaiz, 2003; Stainback y Stainback, 1990, 1992).

Con relación a estos temas, y desde la perspectiva portuguesa y española, se están desarrollando simultáneamente

intensos debates entre educadores, maestros, familias y legisladores sobre el modelo de educación más adecuado. Por ello, en el presente trabajo se realiza un análisis descriptivo del desarrollo del concepto y praxis de la Educación Inclusiva en estos 2 países y se confrontan distintos planteamientos confluentes y enfrentados.

Evolución de la Educación Inclusiva en España

La evolución de la Educación Inclusiva en estos 2 países sigue un camino paralelo y simultáneo en gran medida. En 1970 en España se concibe la Educación Especial como un sistema paralelo al ordinario y en 1975 se crea el Instituto Nacional de Educación Especial. En 1978 se diseña el Plan Nacional de Educación Especial con 4 principios fundamentales: normalización, integración escolar, sectorización de la atención educativa e individualización de la educación. Posteriormente, se da forma legal a estos principios con la [Ley 13/1982](#) de Integración Social de los Minusválidos (LISMI). En 1985 se inicia el programa de integración de alumnos discapacitados en centros ordinarios (RD 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial), posteriormente generalizado, a partir de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990, a todos los centros en el marco de las etapas de escolaridad obligatoria. La [LOGSE \(1990\)](#) consagra la consideración de los alumnos con necesidades especiales y los planteamientos de atención a la diversidad como antesala del paradigma de la Educación Inclusiva.

Es importante el referente de la [Declaración de Salamanca \(1994\)](#) para el desarrollo de políticas educativas con una orientación inclusiva. Esta «Declaración de Salamanca de Principios, Política y Prácticas para las Necesidades Educativas Especiales» hace hincapié en que cualquier alumno puede experimentar dificultades para aprender en un momento u otro de su escolarización. En el artículo 2 se destaca que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios, y que 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. De acuerdo con esa concepción, siempre hay que considerar la interacción entre las características de los alumnos y las características de la situación educativa, de manera que ambas deben ser tenidas necesariamente en cuenta para explicar y comprender el aprendizaje escolar (Coll y Miras, 2001).

En las 2 últimas décadas se va consolidando la idea de que las escuelas ordinarias deben transformarse en inclusivas y tener la capacidad de educar a todos los niños dentro de su comunidad (Chiner y Cardona, 2013). El concepto de

Educación Inclusiva implica que todos los niños aprendan juntos con independencia de sus condiciones personales, sociales o culturales, pero esto requiere poner en marcha actuaciones, herramientas y medidas para adaptarse a las necesidades de cada alumno, para disponer de los recursos específicos tanto personales, como materiales y organizativos. Todo ello supone modificar sustancialmente la estructura, el funcionamiento y la propuesta pedagógica de la escuela para dar esa respuesta adaptada, de forma que todos tengan éxito en sus aprendizajes.

La Ley Orgánica de Educación española (LOE, 2006) recoge los siguientes matices para favorecer la atención a la diversidad:

- Compromiso social de los centros con la educación, pues deben realizar una escolarización sin exclusiones, respondiendo a los principios de calidad y de equidad.
- Una respuesta trazada en la normativa y desarrollada desde el principio de autonomía de los centros.
- Medida que responde a todo el alumnado en el marco de todo el sistema educativo mediante el principio de inclusión.

La descentralización gubernativa en el caso español provoca las transferencias educativas a las comunidades regionales, lo que genera una variedad de administraciones con diversas estrategias para la atención a la diversidad. Esta pauta sobre Equidad en la Educación viene indicada en el Título II de la LOE, que da las prescripciones en torno a la promoción de una escuela y sociedad inclusiva: «Las administraciones educativas dispondrán 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» (LOE, art. 71.1)

Evolución de la Educación Inclusiva en Portugal

En Portugal será a partir de la revolución democrática de 1974 cuando las leyes comienzan a proclamar la educación y la igualdad de oportunidades como derechos fundamentales. El Ministerio de Educación asume la responsabilidad por la educación de los niños con discapacidad, pero con un número limitado de alumnos. Esta escasa oferta educativa dio lugar a la proliferación de una red de instituciones de educación especial, constituidas como Cooperativas de Educación y Rehabilitación (CERCIS) que pretendían dar respuestas pedagógicas y sociales. En 1986, la Ley de Bases de Sistema Educativo define la educación especial como una modalidad del sistema general de educación y proclama como principio organizativo para garantizar el derecho a la diferencia, merced al respeto a las personalidades y a los proyectos individuales y también a la consideración y valoración de los diferentes saberes y culturas. Esta legislación ha configurado una «Escuela para todos», basando el concepto de «Necesidades Educativas Especiales» en criterios pedagógicos.

En los años noventa, al igual que en España, se generalizó en todos los centros escolares la política educativa de integración que responde a una necesidad apremiante

de convertirse en una sociedad más humana y equitativa. En ambos países y en el mismo momento surge la necesidad de construir una Escuela Inclusiva donde todos los niños y jóvenes convivan y aprendan independientemente de las diferencias que presentan.

En 1997 Portugal crea equipos de coordinación (ECAE) a nivel local para colaborar con las escuelas y los docentes de apoyo educativo. Con ellos la escuela se ve apoyada para encontrar las estrategias de intervención adecuadas, las respuestas articuladas y flexibles. A estas actuaciones se han ido sumando otras medidas y acciones de diferente índole: Centros de Recursos para las Tecnologías de Información y Comunicación (CRTIC) para la Educación Especial, Centros de Recursos para la Inclusión Digital (CRID) y Planes de Apoyo Educativo con el objetivo de apoyar a los alumnos con desventaja cultural, social y económica, Planes de Acompañamiento Individualizado, Planes de Transición Individual, Programas de Cualificación Profesional Inicial y Clases con Plan Curricular alternativo, entre otras.

A medida que las sociedades española y portuguesa han ido proponiendo alternativas al modelo segregacionista y a favor del respecto a las diferencias, se origina el nacimiento del movimiento integracionista. Se difunde el Principio de la Normalización, apoyado por [Warnock \(1978\)](#), que defiende el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida normal como el resto de la población tanto en el ámbito escolar como en el laboral y el social. Este principio se ha concretado en experiencias de integración educativa, definida esta como una estrategia que permite a los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales su incorporación a la educación regular sin ningún tipo de discriminación debido a sus limitaciones, reconociendo y haciendo efectivos sus derechos como personas y como ciudadanos ([Guerrero, 1995](#)).

El informe [Warnock \(1978\)](#) inspira el modelo de Educación Especial asumido por Portugal y España, en el que se recogían incluso indicaciones de cómo apoyar mediante acciones prácticas a los alumnos que no alcanzan los objetivos marcados. La definición de Warnock «Necesidades Educativas Especiales» (NEE) se contraponen a otros términos peyorativos, etiquetadores o discriminatorios, y propició la agitación de un movimiento de ideas a favor de la integración educativa de los niños con NEE. Así comienzan a surgir prácticas integradoras en los centros y en las aulas que propiciaron que personas consideradas como excepcionales llegaran a desarrollar aprendizajes que les permitieran mejorar su desempeño en la vida cotidiana. Apoyándose en este informe, en Portugal el Decreto-Ley 319/91, de 23 de agosto, introdujo por primera vez el concepto de necesidades educativas especiales, en sustitución de las clasificaciones clínicas utilizadas anteriormente.

En la actualidad, en su versión modificada por el Decreto-Ley n.º 3/2008 de 7 de enero, se clarificó el concepto de alumnos con necesidades educativas especiales a intervenir en la educación especial. A este respecto la OMS recomienda la Clasificación Internacional de Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF). Esta clasificación constituye una herramienta pedagógica en el proceso de elegibilidad, evaluación e intervención en los alumnos con NEE. De acuerdo con esta clasificación, NEE son aquellas que resultan de limitaciones significativas en lo que se refiere a la actividad y a la participación en uno o más ámbitos de la vida,

causadas por alteraciones funcionales y estructurales de carácter permanente, dando lugar a continuas dificultades en las capacidades de comunicación, aprendizaje, movilidad, autonomía, relaciones interpersonales y participación social, y que dan lugar a la movilización de los servicios especializados para promover el potencial del funcionamiento bio-psicosocial. El objetivo final es fomentar la autonomía de estos alumnos y desarrollar al máximo el potencial que poseen.

La Declaración de Lisboa (2007) «Jóvenes Voces: Encuentro sobre Diversidad y Educación» pone de relieve el cambio hacia la inclusión que exige movimientos propiciatorios a 3 niveles: en el contexto político y social, en el contexto del centro y en el contexto del aula (Marchesi, 1999). Entre otros aspectos, los jóvenes expresaron sus opiniones sobre la Educación Inclusiva y señalaron que había 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», y dejaron patente que la Educación Inclusiva «es mutuamente beneficiosa para nosotros y los demás».

Discusión, confrontación y confluencias en las concepciones

El modelo educativo no es independiente de la manera de entender la sociedad. La evolución social y política de estos 2 países ha sido un determinante en la adopción de nuevas formas de convivencia en las comunidades educativas, y no ha sido fácil llegar a consensos. A lo largo de los tiempos, los alumnos y las personas «diferentes» han sido etiquetados o considerados de una u otra forma dependiendo de las corrientes predominantes. La educación especial dio paso al concepto de integración. Y en estos 2 escenarios educativos se ha producido una importante evolución como resultado de la investigación sobre las prácticas educativas y el conocimiento de experiencias eficaces en otros países (Gokdere, 2012; Dorziat, 2013; Tavares y Sanches, 2013; Lopez y Corcoran, 2014). Esto ha propiciado tanto una visión como una normativa que plantea la firme convicción de que todas las personas son competentes para aprender y pueden hacerlo en ambientes normalizados. Ha representado otro paso desde los planeamientos de la escuela integradora hacia la escuela inclusiva. También hay muchas experiencias exitosas de inclusión educativa de alumnos con necesidades especiales que no han llegado a generalizarse o a establecerse como pautas globales de actuación (Casanova, 2011; Maher y Macbeth, 2014).

Una obra de referencia útil para evaluar y mejorar la Educación Inclusiva fue el Índice para la Inclusión (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw, 2000), que impulsa los procesos de cambio hacia una mayor inclusión educativa en los centros escolares, teniendo en cuenta los puntos de vista de los diferentes miembros de la comunidad educativa. Su planteamiento contextualizador y multidisciplinar, involucrando a otros agentes sociales como los políticos u otras instituciones, continúa vigente en los países escandinavos (Cameron y Lindqvist, 2014; Lindqvist y Nilholm, 2014). Es de interés la propuesta que se hace en este documento al utilizar el concepto de «Barreras para el Aprendizaje y la Participación» frente al utilizado y acuñado por Warnock

«Necesidades Educativas Especiales», concepto que pretendía ser una auténtica ruptura respecto de las prácticas y posiciones anteriores (Marchesi y Martín, 1990) pero que ha tenido críticas, entre las que destaca el empleo de este término como etiqueta para segregar a niños y jóvenes y ofrecerles un currículo alternativo.

Hay, por tanto, un cambio de paradigma de la integración a la inclusión, donde se pretende enfatizar no solo en niveles de funcionalidad, sino también en factores ambientales que pueden ser determinantes tanto como facilitadores o como barreras de esa funcionalidad. La Educación Inclusiva constituye un enfoque educativo y social basado en la valoración de la diversidad como fuente de enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tanto Portugal como España han realizado ese tránsito, al menos teórico, y comienzan a publicarse experiencias vividas en los centros y en las aulas bajo este nuevo paradigma.

Las reflexiones y planteamientos también están confrontados, ya que las decisiones sobre qué enseñar y cómo enseñar dependen no solo de cómo aprenden los alumnos, sino también de la educación y la escuela que queremos, y de la finalidad que perseguimos cuando educamos. Es una cuestión que hunde sus raíces en la sociopolítica. Si pretendemos enseñar todo tipo de saberes, «saber conocer», «saber hacer», «saber ser» y «saber convivir», es necesario pasar de una escuela selectiva que selecciona al alumnado en función de sus características personales a una escuela inclusiva, que acoge a todo el mundo, independientemente de sus características personales.

En esta línea, Pujolás (2003) ejemplifica con «El invitado a cenar» una escuela selectiva que solo admite a aquellos discípulos que pueden comer el «menú» que tiene preparado de antemano: un currículo prefijado. En cambio, una escuela inclusiva ni siquiera se conforma con preparar un «menú especial», un currículo adaptado para un estudiante que tiene problemas a la hora de comer el «menú general», el currículo ordinario. Una escuela inclusiva es aquella que adecua el «menú general» para que todo el mundo pueda comer de él, para que sea un currículo común. Incluir es algo más que ceder un pupitre de la clase a un compañero, aunque sea el lugar más destacado junto a la mesa del profesor; es acoger y valorar este alumno como uno más, para que pueda participar activamente en el grupo; es querer aprender juntos y asegurar al máximo la igualdad de oportunidades. «La educación es un instrumento de promoción y desarrollo personal y social de todos los alumnos —no solo de los más capaces—, y cuya función social consiste en dotar a todos los ciudadanos de una formación integral, partiendo de la base de que todos pueden aprender, y tienen que aprender, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades» (Pujolás, 2010: 21).

Compartimos el planteamiento de Hegarty (2001), que afirma que a pesar de reconocer los progresos realizados y el camino ya recorrido a nivel de Educación Inclusiva en algunos países, en la mayoría aún queda un largo camino por recorrer con muchos desafíos. Y entre ellos destaca la diversidad de las prácticas, la remodelación de las escuelas especiales, los mecanismos de asignación de recursos, la formación de profesores y la actualización del personal auxiliar, los servicios de apoyo a las escuelas ordinarias, el impacto de la información y la preparación para la transición a la vida adulta y para el mercado laboral. En España, diferentes

investigaciones evaluativas sobre la escolarización del alumnado con NEE (Echeita y Verdugo, 2004; Echeita et al., 2009; Verdugo et al., 2009) muestran un panorama ambivalente, de avances notables por un lado y de estancamientos preocupantes por otro (Echeita, 2011). Hay importantes barreras en la Educación Inclusiva en la etapa de escolarización obligatoria de 6 a 16 años, como la falta de información y formación sobre las NEE del alumnado al que han de escolarizar por parte del personal docente (Echeita, 2011).

En una línea crítica, Marchesi et al. (2003) concluyen que el 78% de los profesores de educación secundaria de Madrid declararon no sentirse preparados para enseñar a alumnos con NEE. Con todo ello y en materia de Educación Inclusiva, se sugiere la necesidad de introducir y mantener programas de formación, actualización y perfeccionamiento para todos los profesionales de la educación, mediante los cuales promover la introducción en los centros educativos de los últimos avances teóricos, prácticos y metodológicos (Casanova, 2011).

Desde Portugal se ve necesaria la formación del profesorado como fuente del éxito de una Educación Inclusiva. Según Correia (2005), la escuela carece en la mayor parte de los casos de las condiciones logísticas y operativas necesarias para un servicio eficaz a los alumnos con NEE. La falta de sensibilización, de formación, de recursos materiales y equipamientos, obstaculiza el trabajo y la aplicación de esta «nueva» escuela. También Sanches y Teodoro (2007) enuncian un conjunto de obstáculos para la práctica de la Educación Inclusiva, destacando la falta de formación o capacitación inadecuada de los docentes, la falta de recursos humanos y materiales, los espacios de intervención inadecuados y también las políticas inadecuadas o inapropiadas a las situaciones reales del día a día. Sin embargo, según estos autores, el verdadero y principal obstáculo para la inclusión está en la forma de pensar sobre la diferencia y sobre las pedagogías alternativas.

Propuestas para una escuela y sociedad inclusiva

La escuela inclusiva se relaciona con un tipo de institución educativa donde todos los alumnos son aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar en la vida escolar, aprendiendo juntos y adaptando la metodología de enseñanza a las necesidades de aprendizaje de cada alumno, aceptando así las diferencias y promoviendo la igualdad de oportunidades. Tanto en Portugal como en España existen investigadores, pedagogos, maestros y educadores promotores de la escuela inclusiva como pilar fundamental de una sociedad inclusiva que reconoce que todas las personas tienen el mismo valor, solo por la condición de ser humano. Así, Silva (2004) afirma que una escuela inclusiva se enriquece con la variedad, independientemente de su naturaleza, y todos los recursos disponibles son maximizados cooperativamente para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos. Una escuela inclusiva ofrece todos los apoyos posibles (curriculares, personales, materiales) tanto a alumnos como a docentes para su progreso académico y personal. Tanto desde la perspectiva española como desde la portuguesa, el concepto de escuela inclusiva se basa en la premisa de que todos los alumnos

deben ser aceptados y la escuela debe encontrar respuestas a sus necesidades (Monteiro y Freitas, 2014).

La educación y la escuela inclusivas se presentan como una alternativa a los valores de la escuela tradicional, y supone reorganizar los recursos humanos y materiales, así como restablecer la escuela como comunidad abierta. Bernard da Costa (1996) relaciona estas escuelas con una generación solidaria y tolerante, y con el aprendizaje para convivir en un mundo heterogéneo. Lopes (2008) supera el concepto de una escuela inclusiva y habla de un entorno social que es en sí mismo inclusivo, el cual tiene presente las características y las necesidades de los alumnos, así como los contextos y el ambiente de aprendizaje.

La inclusión no puede ser encarada como una utopía o como un discurso retórico de expertos, sino más bien como un nuevo paradigma educativo sustentado por una nueva filosofía de concebir la educación (Lopes, 2008). No es un concepto abstracto sino que debe convertirse en una realidad tangible que depende del modo con que nos posicionamos ante la vida (Silva, 2004). Promover la inclusión está en la actitud, en la voluntad y en la ética del profesor (Rodrigues, 2006; Boyle, Topping y Jindal-Snape, 2013). Coincidimos con la idea de que las actitudes de los profesionales de la educación deben formar la base de este gran reto. Los docentes deben creer en la posibilidad de éxito de sus estudiantes, incluyendo a los que poseen NEE. La buena disposición a la inclusión de estos alumnos es un factor condicionante de los resultados que se obtengan, ya que el aprendizaje de los alumnos con NEE depende en gran medida de la manera de entender las diferencias en la clase y la voluntad de responder eficazmente a estas diferencias.

A pesar de que la implementación de la escuela inclusiva no es una tarea fácil, ya que pone a prueba las relaciones humanas y las competencias profesionales, es un modelo respaldado y promovido a nivel internacional, con resultados muy positivos en los países o instituciones donde se han implantado. El objetivo de la inclusión educativa va parejo a otros esfuerzos de innovación y mejora en los recursos, por ello son escuelas que se adoptan a nuevas formas de trabajar, apoyándose en respuestas alternativas y en prácticas de intervención creativas (Echeita, 2011). Pero, por otro lado, los planteamientos innovadores en los centros educativos suelen reservarse para las aulas tradicionales, sin considerar en muchos casos la disparidad de alumnado, y las metodologías deben ser pautas adaptables a los perfiles variables del discente, lo que aprovecha el potencial heterogéneo de cada persona (Liasidou y Antoniou, 2013).

Conclusiones

España y Portugal están aplicando un nuevo paradigma sobre la inclusión que conlleva una forma innovadora de organización de la escuela, del diseño del currículum, una reformulación completa de las prácticas del aula, de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como, nuevas tareas para el docente que adquiere un papel fundamental en la transformación de la comunidad educativa. El conjunto de estas acciones se orienta a asegurar el derecho al acceso a la educación para todas las personas de manera equitativa, de acuerdo con sus características y dificultades individuales, favoreciendo una verdadera escuela para todos.

El cambio en las concepciones afecta no solo a la terminología, sino también a nivel legislativo, a las prácticas pedagógicas implementadas, a las actitudes de la comunidad educativa, y finalmente a la propia sociedad. Las instituciones educativas que combaten los focos de exclusión impulsan el desarrollo de toda la diversidad en la comunidad educativa, se constituyen en un espacio para la convivencia y la realización personal, responden positivamente con medios, generan entornos amigables, respetan y valoran la diferencia. La inclusión se opone a la segregación y al aislamiento, al igual que la variedad, la dificultad se configura como oportunidad para el enriquecimiento; este paradigma de Educación Inclusiva aparece como un camino hacia donde dirigir la nueva escuela.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias

- Ainscow, M. (2000). *The next step for Special Education: Supporting the development of inclusive practices*. *British Journal of Special Education*, 27(2), 76–80.
- Arnaiz, P. (2003). Educación Inclusiva, una escuela para todos. Málaga: Archidona Aljibe.
- Bernard da Costa, A. (1996). *Escola inclusiva: do conceito à prática*. *Inovação*, 9, 151–163.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Boyle, C., Topping, K. y Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching*, 19(5), 527–542.
- Cameron, D. L. y Lindqvist, G. (2014). School district administrators' perspectives on the professional activities and influence of special educators in Norway and Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 669–685.
- Casanova, M. A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. *CEE Participación Educativa*, 18, 8–24.
- Chiner, E. y Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526–541.
- Coll, C. y Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (2) (pp. 331–356). Madrid: Alianza.
- Correia, L. M. (2005). A Filosofia da Inclusão. En M. Correia (Ed.), *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para Educadores e professores*, 7-21. Porto: Porto Editora.
- Declaração de Salamanca. (1994). *Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade*. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994. UNESCO, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Dorziat, A. (2013). The school inclusion professional. *Cadernos de Pesquisa*, 43(150), 986–1003.
- Echeita, G. & Verdugo, M.A. (2004) (Coord.) (2004) La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva. Salamanca <https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/declaracion_salamanca_completo.pdf>: INICO.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., & González-Gil, F. (2009) Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. <https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/re349.pdf> Revista de Educación, 349, 153-178.
- Echeita, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¿Quién bien te quiere te hará llorar!. *Participación Educativa*, 18, 121–132.
- Gokdere, M. (2012). A comparative study of the attitude, concern, and interaction levels of elementary school teachers and teacher candidates towards inclusive education. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2800–2806.
- Guerrero, J. F. (1995). *Nuevas perspectivas en la educación e integración de los niños con síndrome de Down*. Barcelona: Paidós.
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. En D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma escola inclusiva* (pp. 79–91). Porto: Porto Editora.
- Ley de Integración Social del Minusválido. Ley 13/1982 de 7 de Abr. BOE 30/04/1982.
- Liasidou, A. y Antoniou, A. (2013). A special teacher for a special child? (Re)considering the role of the special education teacher within the context of an inclusive education reform agenda. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 494–506.
- Lindqvist, G. y Nilholm, C. (2014). Promoting inclusion? 'Inclusive' and effective head teachers' descriptions of their work. *European Journal of Special Needs Education*, 29(1), 74–90.
- Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa. Ley 14/1990, de 4 de agosto. BOE 6/08/1990.
- Lopes D M.J. (2008). Sementes de inclusão: um estudo de caso. En D. Rodrigues (Ed.), *Investigação em Educação Inclusiva*, 2. 155-182. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Lopez, C. y Corcoran, T. (2014). Relationships with special needs students: Exploring primary teachers' descriptions. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1304–1320.
- Maher, A. y Macbeth, J. (2014). Physical education, resources and training: The perspective of special educational needs coordinators working in secondary schools in North-West England European. *Physical Education Review*, 20(1), 90–103.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1990). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En A. Marchesi, C. Coll, y J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, III: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. (1999). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll, y J. Palacios (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 21–43). Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G., Babío, M., Galán, M., Aguilera, M. J., et al. (2003). *Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Informe de Investigación Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Monteiro, M. I. B. y Freitas, A. P. (2014). Signification processes in the elaboration of knowledge by pupils with special education needs. *Educação e Pesquisa*, 40(1), 95–107.
- Pujolás, P. (2003). *Aprender junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo Editorial.
- Pujolás, P. (2010). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. En D. Rodrigues (Ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Lisboa: FMH Edições.

- Sanches, I. y Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas 2 professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 105–149.
- Stainback, W., y Stainback, S. (Eds.). (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education..* Baltimore: Paul Brookes.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1992). *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. (Facilitating Learning for All Students)*. Baltimore: Paul Brookes.
- Silva, M. O. E. (2004). Reflectir para (re) construir práticas. *Revista Lusófona da Educação*, 4, 51–60.
- Tavares, C. y Sanches, I. (2013). Managing diversity: Benefits of cooperative learning to build inclusive classrooms. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 307–347.
- Verdugo, M. A., Gómez, L. E., Arias, B. Y. y Schalock, R. L. (2009). *Escala INTEGRAL. Evaluación objetiva y subjetiva de la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual*. Madrid: CEPE.
- Warnock, H. M. (1978). *Report of the Committee of Enquiry Into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.