

UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

Educación inclusiva, Camino hacia el futuro: análisis del artículo 24 de educación de la convención de personas en situación de discapacidad

Dª. Raquel Guerrero Franco

2024



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

Educación inclusiva, Camino hacia el futuro: análisis del artículo 24 de educación de la convención de personas en situación de discapacidad

Autora: Dª. Raquel Guerrero Franco

Director/es: Dª Cecilia Ruiz Esteban e Inmaculada Méndez

UNIVERSIDAD DE MURCIA

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD

DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR

Aprobado por la Comisión General de Doctorado el 19-10-2022

Dña. Raquel Guerrero Franco

doctoranda del Programa de Doctorado en Educación

Educación

de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Murcia, como autor/a de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor y titulada:

Educación inclusiva, Camino hacia el futuro: análisis del artículo 24 de educación de la convención de personas en situación de discapacidad

y dirigida por,

D./Dña. Mª Inmaculada Méndez Mateo

D./Dña. Cecilia Mª Ruiz Esteban

DECLARO QUE:

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Si la tesis hubiera sido autorizada como tesis por compendio de publicaciones o incluyese 1 o 2 publicaciones (como prevé el artículo 29.8 del reglamento), declarar que cuenta con:

- *La aceptación por escrito de los coautores de las publicaciones de que el doctorando las presente como parte de la tesis.*
- *En su caso, la renuncia por escrito de los coautores no doctores de dichos trabajos a presentarlos como parte de otras tesis doctorales en la Universidad de Murcia o en cualquier otra universidad.*

Del mismo modo, asumo ante la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada, en caso de plagio, de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

En Murcia, a 16 de mayo de 2024



Fdo.: Raquel Guerrero Franco

Esta DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD debe ser insertada en la primera página de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor.

Información básica sobre protección de sus datos personales aportados	
Responsable:	Universidad de Murcia. Avenida teniente Flomesta, 5. Edificio de la Convalecencia. 30003; Murcia. Delegado de Protección de Datos: dpd@um.es
Legitimación:	La Universidad de Murcia se encuentra legitimada para el tratamiento de sus datos por ser necesario para el cumplimiento de una obligación legal aplicable al responsable del tratamiento. art. 6.1.c) del Reglamento General de Protección de Datos
Finalidad:	Gestionar su declaración de autoría y originalidad
Destinatarios:	No se prevén comunicaciones de datos
Derechos:	Los interesados pueden ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación, oposición, limitación del tratamiento, olvido y portabilidad a través del procedimiento establecido a tal efecto en el Registro Electrónico o mediante la presentación de la correspondiente solicitud en las Oficinas de Asistencia en Materia de Registro de la Universidad de Murcia

Las Doctoras Dña. Cecilia Ruiz Esteban e Inmaculada Méndez Mateo, profesoras del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia, como directoras de la tesis presentada para aspirar al grado de Doctora por D. Raquel Guerrero Franco,

HACEN CONSTAR:

Que la tesis **" Educación inclusiva, Camino hacia el futuro: análisis del artículo 24 de educación de la convención de personas en situación de discapacidad"**, realizada por la citada doctoranda, cumple las condiciones científicas y académicas necesarias para su exposición.

Murcia, 2024

Cecilia Ruiz Esteban e Inmaculada Méndez Mateo

Parafraseando a Soren Kierkegaard y Charlie Chaplin…,

… es una tragedia convertir en primer plano la vida de algun@s niñ@s como problema por resolver en vez de proyectar en plano general una realidad que urge experimentar.

Soren Kierkegaard y Charlie Chaplin

El esfuerzo empleado en esta Tesis Doctoral va dedicado íntegramente…
a todo espíritu vocacional

Vocación por aprender, por enseñar, por actuar…, al mirar, al gobernar, …
Vocación por la justicia, por la necesidad, por los que dan sin preguntar,
por los que no preguntan cuándo les das.
Vocación en la amistad, en el respeto, en la paciencia y en la bondad.
Vocación por la familia… por la humildad….
Por encima de todo…Vocación por la vida y poder cada día ayudar a continuar.

Raquel Guerrero Franco (2023)

“El Faro de las Emociones”

Los siguientes apartados representan el momento más afectuoso y entrañable de este informe.

Especialmente el prólogo se ocupa en dar luz propia a quienes permanecen silenciados bajo la fría sombra de las estructuras del sistema mediante mecanismos de opresión que engendran dependencia y germinan exclusión.

Buscar la manera de dar a conocer la diversidad para que sea comprendida con naturalidad es un reto social que alcanza a todos por igual. El reto de caminar juntos apoyándonos en lo más pequeño…, más desapercibido… y más humilde para transformarlo en grande, luminoso y generoso, es decir, sembrar y cultivar para recoger es lo mismo que voluntad de invertir en libertad, autonomía e independencia personal.

La ofrenda de agradecimientos refleja un flujo transparente de emociones que dando fe de muchos desvelos muestra especialmente gratitud hacia aquellos que en su día decidieron acompañarme en el trayecto de mi tesis doctoral con generosidad, entrega y entusiasmo sin reservas.

Prólogo

Cuando Raquel me pidió que colaborara en el prólogo de su tesis doctoral me quedé algo sorprendida. Sabía que había pensado en mí como mamá de un niño que dentro del sistema educativo es "usuario" de apoyos, adaptaciones curriculares y ajustes como alumno con Necesidades Educativas Específicas (NEE). Le he dado mil vueltas, he escrito varios folios con ideas que me rondan en la cabeza sobre experiencias y… aunque quiero ser políticamente correcta sé de antemano que va a resultar un texto reivindicativo, característico de las «madres coraje» de niños y niñas con Dis-Capacidad.

Conozco a Raquel desde hace siete años. La vida hizo que su familia y la mía se encontraran en el camino y me hicieran el regalo más grande. Amar, proteger y ayudar a mi hija cuando más lo necesitaba. Ese amor y cariño que ella y su familia le tenían a mi hija pequeña enseguida lo extendieron a mis otros dos hijos, a mi marido y a mí. Nos acogieron a todos como parte de la familia.

Puedo asegurar que Raquel y su familia viven «por» y «para» ayudar a los niños más vulnerables y personas desamparadas sin esperar nada a cambio. Actúan con una naturalidad y humildad innata que te hace reconciliarte con el mundo y volver a creer en que las cosas pueden cambiar y ser de otra manera.

Raquel ha mamado, respirado y vivido la solidaridad toda su vida. Nuestras charlas siempre tratan sobre las experiencias personales que ambas vivimos con respecto a los niños y niñas en todos sus contextos: familiar, social y escolar.

Como no podía ser de otro modo, Raquel eligió formarse como Educadora Social. Profesión en la que puede desarrollar y aplicar sus conocimientos y experiencias para poder seguir ayudando a niños, jóvenes, adultos y mayores.

El tema de su tesis doctoral no podía ser otro. Aunque no me sorprendió porque sus inquietudes siempre han ido por ese camino. Me hizo especial ilusión que, desde el epicentro de la Educación, donde se forman a los formadores, es decir, desde la propia

«Universidad» se profundice en un tema tan fundamental como es el «Derecho a una Educación inclusiva», haciendo hincapié en la atención a la diversidad que hoy en día está tan presente en las aulas.

Me presento.

Soy Marisol, psicóloga y especialista en atención temprana. Mi experiencia laboral siempre ha estado relacionada con personas con Dis-Capacidad, niños con NEE y de riesgo social… Tengo tres hijos. Paula de dieciséis años, Jose Manuel de once años y María de siete años. Cuando llegó el momento de escolarizar a mi hija mayor, en esos momentos, hija única, elegí un colegio de integración con aulas abiertas y gran número de profesionales especializados en niños con NEE (logopedas, PTs, ALs fisioterapeutas, auxiliares educativos, psicóloga, pedagoga, maestros de educación especial…). Los familiares, amigos y personas que te encuentras cuando vas a un parque, por ejemplo, y te preguntan a qué cole llevas a tu hija se sorprendían de la elección del centro ya que mi hija no tenía "nada". Elegí este centro simple y llanamente por la integración. Yo quería que mi hija viviera la integración en todos sus matices, conviviera con la diversidad y naturalizara que todos somos diferentes, de modo que, viera con sus propios ojos que las características que a veces nos diferencian son las misma que nos igualan al resto. Siempre he tenido claro que para incluir hay que vivir la diversidad… aprender, jugar, desayunar e ir a cumples con niños y niñas de todos los tipos y colores.

Yo puedo educar muy bien a mis hijos en valores y respeto, decirles cada día que todos somos iguales, que no hay que tratar distinto a las personas según su origen, religión, orientación sexual, capacidades diferentes… sin embargo, si no viven la diversidad funcional, si no la tratan en su día a día con naturalidad, puede que sean niños, niñas, adolescentes y adultos respetuosos con ellos y ellas, no los insultarán, no los tratarán mal, no los discriminarán… pero, os puedo asegurar que…si no lo viven, no

incluirán… no sabrán cómo tratarlos, no sabrán cómo acercarse para jugar y relacionarse con ellos.

Tengo claro que la base fundamental para que avancemos en la inclusión está en los valores y la educación que demos a nuestros niños y niñas en la familia y en los centros educativos. Es de cajón, si tienes unas aulas con diversidad y se inculcan valores de respeto y convivencia desde la infancia seremos una sociedad en la que no tendríamos que hacer campañas para concienciar sobre temas como inmigración, diversidad, tolerancia, colaboración… Mi segundo hijo, Jose (sin tilde en la "e"), padece autismo… no, que no me gusta el término "padece". Jose tiene autismo. Tampoco me gusta el término "tiene". Jose es autista. Creo que me convence más describirlo así. Jose es moreno, simpático, le encantan las matemáticas, es torpe para los deportes, es muy sensible y es autista (entre muchísimas características más).

A partir del diagnóstico de mi hijo, dejé de ser Marisol Psicóloga, aunque nunca haya dejado de ejercer. Pasé a ser "la mamá de Jose". Haber sido "cocinera antes que fraile" te da la ventaja de saber perfectamente cuales son los pasos a seguir después de detectar que a tu hijo le pasa "algo". Sabes perfectamente qué tipos de atención y qué profesionales quieres que lo ayuden y lo acompañen. Pero a la vez, venir de una experiencia profesional en Dis-Capacidad donde conoces casi todos los centros, asociaciones, fundaciones, centros de terapia y estimulación de tu región, además de conocer a tantos profesionales que se dedican a la Dis-Capacidad, muchos compañeros y compañeras de trabajo, otros de formación, otros con los que has compartido jornadas y congresos… te hace tener el listón muy alto. Quieres que tu hijo disfrute de ese tipo de profesional que tú conoces: vocacional, empático, sensible, implicado… que se deja la piel en cada sesión, que conoce a cada niño como si lo hubiera parido, que acompaña,

orienta, aconseja y da herramientas a la familia y que detecta o intuye cualquier situación de cambio que le está afectando a tu niño, a la vez que su propia madre o incluso antes.

Cuando las necesidades especiales se detectan de forma temprana, los niños y niñas son atendidos en los centros de atención temprana y todos los factores antes descritos, que yo buscaba en un profesional se encuentran con creces. Todo el personal que conozco y he conocido en centros de atención temprana cumplen ese perfil: vocacionales, empáticos, implicados y terapeutas incansables, independientemente de que estos centros sean públicos, privados o concertados. En todos encuentras una atención de calidad (lo de universal y gratuita lo dejamos para el prólogo de otra tesis). Cuando el niño cumple tres años y hay que escolarizarlo, lógicamente, deseas seguir contando con todo eso que tu hijo ha estado disfrutando en atención temprana. Te crees a pie juntillas el artículo 24 de la Convención sobre las Personas en situación de Discapacidad que la ONU y, en este caso, España, proclaman a bombo y platillos. Tema de esta esperanzadora tesis doctoral.

De este artículo, sólo cogeré unas frases que resumen todo:

"Derecho a una educación sin discriminación sobre la base en igualdad de oportunidades. Se garantizará un sistema de educación inclusivo a todos sus niveles, así como la enseñanza a lo largo de toda su vida".

Mi hijo fue escolarizado a los tres años con un dictamen técnico facultativo donde se especifica que es un alumno con NEE, que su tipo de escolarización era ordinaria con apoyo educativo de PT y AL.

Hemos tenido mucha suerte, las orientadoras de los EOEPs que han realizado el seguimiento de Jose han elaborado sus evaluaciones manteniendo entrevistas con los padres y han emitido sus informes en tiempo y forma. Digo que hemos tenido "suerte"

porque los padres de muchos compañeros de Jose, de la asociación a la que sigue yendo a terapia, me cuentan que tardan años en que sus hijos sean atendidos por los EOEPs.

Las dos orientadoras que ha tenido Jose han sido unas profesionales magníficas, cercanas, implicadas y disponibles, su trabajo siempre ha estado dentro de los plazos de tiempo razonables cuando hemos requerido su ayuda por cualquier dificultad o por protocolo de cambio de ciclo o etapa.

Desde su primer día de cole, Jose ha recibido apoyo fuera del aula por una PT y una AL, pero, al ser un niño cuyas áreas más afectadas son el área social, gestión de las emociones y aspectos pragmáticos de la comunicación, se hace necesario que la atención y apoyos se realicen dentro de su aula, que participe con sus compañeros de todas las actividades posibles y que se apliquen todas las adaptaciones descritas perfectamente en su informe Psicopedagógico. De nuestra experiencia quiero recalcar que, el tutor de aula es una pieza fundamental en la integración, inclusión y evolución de los niños con NEE. De ellos depende que las adaptaciones curriculares se hagan de modo correcto para que sean realmente efectivas. No deben "acomodarse" en el hecho de que el niño ya sale a sus apoyos con PT y AL.

La realidad, como experiencia de tantos padres confirma que, un tutor o maestro, no sale, una vez acabada su formación universitaria y de prácticas externas, preparado para atender a los alumnos con NEE y a la diversidad que hoy en día está presente en las aulas. ADEMÁS, un maestro o profesor, independientemente de la experiencia y formación que tenga en niños con NEE, debe tener: VOCACIÓN.

Esta vocación le permitirá ir más allá y profundizar en toda aquella información que le pueda aportar pistas sobre Dis-Capacidad, con el fin de conocer las características, fortalezas y dificultades que puedan presentar los niños y niñas que componen su aula. Buscará asesoramiento, se coordinará con los equipos psicopedagógicos, PT, AL y

familia. Intentará conseguir material, actividades y dinámicas que impliquen a todos los niños del aula.

Para cualquier alumno o alumna, durante los primeros años de su escolarización, su maestro, su “profe” o “seño” son, después de sus padres, las personas de referencia más importantes. Se habla mucho de formar a los educadores, se insiste en que se deben especializar, pero, muy pocos hablan sobre el compromiso y responsabilidad que recae sobre un educador de una escuela inclusiva (me refiero a todos los profesionales de la educación) de crear vínculos con sus alumnos.

Jose, con diferencia, ha estado más conectado, integrado y, sobre todo, más tranquilo y feliz cuando ha tenido tutores con los que ha vinculado cuando han empatizado con él, y es entonces cuando notas que esos profesores o terapeutas disfrutan con su trabajo porque tienen vocación. Cuando tu hijo tiene un profesor sin vocación, empatía o motivación, ese curso es una lucha constante para todo y todos, para que participe en las actividades de grupo, para que se apliquen las adaptaciones curriculares que se describen en su informe psicopedagógico, … da la sensación que el niño está molestando y eso se transmite y extiende al resto de compañeros. Realmente es un problema, una carga…

En este curso escolar, Jose se ha graduado, ha finalizado educación primaria y comienza su educación secundaria, una nueva etapa y aventura. Recordando y analizando el paso de mi hijo por educación infantil y primaria he llegado a una dura realidad. Se observan claramente ciertas incongruencias, conforme se asciende en las etapas educativas de Infantil, Primaria, Secundaria, FP y Bachiller, desciende la atención a alumnos y alumnas con NEE, desciende la motivación, la vocación (si es que la había) y la ilusión de los docentes y esto no es razonable. La preparación de los profesores a nivel curricular en las etapas superiores es mayor, son licenciados con estudios de posgrado,

casi todos, filólogos, científicos, ingenieros, matemáticos… con Máster en Formación del Profesorado para poder dar clase, pero… la formación para atender a la diversidad ¿dónde está?, pues… brilla por su ausencia y, no deberíamos olvidar que estamos hablando del sistema de educación ordinario y obligatorio, ese mismo que, según la Convención, ha de adaptarse a las características del alumnado y no al revés.

Mi hija mayor, Paula, comienza bachiller este próximo curso, entre sus compañeros siempre ha habido niños y niñas, hoy jóvenes, con NEE, siempre amigos de verdad, de compartir dentro y fuera del colegio actividades, celebraciones, salidas, conciertos, viajes y experiencias. Durante su etapa en la ESO he podido ver cómo la atención que el profesorado dedica a estos chicos, a sus características especiales, a los apoyos educativos y la aplicación de sus adaptaciones curriculares, deja mucho que desear… (sintiéndolo mucho, vuelvo a ser políticamente incorrecta), estos alumnos y alumnas, han llegado a estar dejados de la mano de Dios, y no se promueve ningún tipo de intervención socioeducativa a nivel grupal para su inclusión.

La adolescencia, a nivel evolutivo, es una etapa crucial y difícil para cualquier joven, no obstante, si hablamos de un joven con NEE se puede decir que es el momento más duro de toda su trayectoria educativa y, curiosamente, es cuando menos apoyos e intervención se pone en práctica. Es cierto, es muy curioso, porque un EOEPs de Infantil y Primaria atiende simultáneamente a un número elevadísimo de alumnos que cursan en diferentes centros escolares que pertenecen a un mismo distrito determinado por la Consejería de Educación. Pero… en los institutos de educación secundaria que, se tiene a disposición un equipo de orientación por centro, la intervención y atención a alumnos con NEE disminuye drásticamente. Desconozco la razón, no sé si es por la falta de medios, de personal, tiempo o motivación, en cualquier caso, puedo asegurar que es dramático.

Creo en la educación inclusiva, también creo que es fundamental crecer, educar y vivir rodeado de personas con capacidades diferentes, porque, los niños de hoy serán los ciudadanos de mañana, aquellos que estarán trabajando en los centros educativos, hospitales, comercios, servicios… y verán en LAS PERSONAS con capacidades diferentes a los que fueron sus compañeros de aula, con los que jugaban en el patio del cole, con los que aprendían y compartían experiencias y, sólo entonces, los tratarán de igual a igual; sabrán cómo relacionarse con ellos como vecinos, compañeros de trabajo, clientes, empleados y/o amigos.

Creo que, no hay mejor profesión en el mundo que ser educador, maestro, profe, seño…, yo diría que es una profesión mágica porque la influencia y frutos que dan su trabajo perduran a través del tiempo, para bueno y para no tan bueno.



"Cuerdas", Cortometraje completo

https://www.youtube.com/channel/UCGqQCHLgA1xjeSeV0Qo3p3w

Murcia, a 1 de noviembre de 2021

Marisol, Psicóloga y mamá de Jose, niño con autismo.

Agradecimientos

En primer lugar, y antes que nada, un abrazo a todas aquellas personas víctimas de la intolerancia, la ignorancia, la insensibilidad, la impasibilidad, la crueldad…, y por supuesto, a todas sus familias. Vosotros habéis sido la semilla que hizo germinar en mí la autoría de este trabajo con el propósito de acabar con la pereza que empapa nuestro sistema educativo y la intolerancia que habita en nuestra sociedad.

A toda mi familia, a los que de una forma u otra en mayor o menor grado están presentes en mi vida, me apoyan, me ayudan y no me fallan.

De un modo muy especial, a todos aquellos que ya no lo están, porque el mensaje que vale es el que se percibe y, a mi paso, con el brillo de su luz han iluminado el camino como un referente Faro lo hace en el mar. El Faro no se ha movido, su luz ha mantenido mi espíritu en alerta constante y su señal ha indicado con seguridad el rumbo, sobre todo, en los momentos más difíciles y espinosos.

De modo cariñoso, agradecer a mis tíos-abuelos «Antoñín y Maruja» y a «Joselito y Marina» como padrinos de Honor de toda la familia Berenja su "saber estar" a la altura de las circunstancias, ellos han permanecido expectantes desde el inicio de esta investigación hasta hoy con la ilusión de acompañarme en la recta final hasta llegar a la meta a pesar de la amenaza de la COVID-19.

Como no podía ser de otra manera, mi agradecimiento majestuoso infinito a Carmen María Soler Lapuente «KEKA», secretaria ya jubilada de la Comisión de Doctorado y a Francisco Guillermo Díaz Baños, exdirector de la «Escuela Internacional de Doctorado» porque de no ser por el apoyo incondicional de ambos, con toda probabilidad, no estaríamos hoy aquí defendiendo esta Tesis Doctoral. Gracias, por vuestra sincera honestidad y por ser unos profesionales de los pies a la cabeza.

Con todo el orgullo del mundo por pertenecer a esta Facultad, mi agradecimiento admirable a todos los profesores de la Facultad de Educación, máxime, a todos los grandes profesionales académicos que componen los Departamentos de Teoría e Historia y de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación que han contribuido desinteresadamente a consumar con éxito esta tesis. Gracias, por haber estado ahí cada vez que he recurrido a vosotros y por vuestra honesta implicación en esta experiencia tan importante en mi vida.

Gracias por vuestro interés y el compromiso mostrado durante estos diez años, en general, por todas aquellas aportaciones desinteresadas que habéis puesto a mi disposición para fundamentar mi trabajo (conocimientos personales, profesionalidad científica, recursos propios como: libros, textos aclaratorios, artículos, conferencias, etc.,), en particular por dedicarme vuestro tiempo, algo tan valioso en el mundo científico, y en su conjunto, por la custodia de mi primera investigación científica con evidencia profesional. No esperaba menos de vosotros. Gracias por TODO… "maestros".

A modo de cierre, como si de un cuento se tratara, quisiera relatar que esta Tesis Doctoral ha llegado a buen puerto y concluirá con FINAL FELIZ gracias a la honesta colaboración de mis directoras, María Inmaculada Méndez Mateo y Cecilia María Ruíz Esteban, Doctoras en Psicología e investigadoras en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. No tanto por su indispensable aportación de conocimientos, sabiduría y competencia a mi etapa en investigación "à mater" como por la atención, el interés y la dedicación que me han transferido bondadosamente a título personal desde el primer momento. Un millón de gracias por saber estar a la altura de las circunstancias transmitiéndome el entusiasmo necesario para no decaer cuando la vida me ha presentado razones para hacerlo.

Dedicatoria

Porque la grandeza de una persona no se mide en modo tiempo sino en impacto que significó a nuestras vidas…

Porque ocupan y siempre lo harán, un lugar privilegiado en mi corazón.

De un modo muy especial y con todo mi cariño dedico esta tesis a…

«Marta» y «Bosco»

A ti «Martica»

Porque el sentido de tu presencia marcó un antes y un después en mi vida…

…, tu recuerdo lo llevo grabado a fuego en la memoria de mi piel

haciendo de mí la persona que soy.

A ti «Bosco»

Porque jamás un silencio provocó tanto sonido.

Sin articular ni tan siquiera una sola palabra dijiste todo lo que

había que escuchar.

Homenajes

Como si de una ruleta se tratara la vida no avisa dónde se detiene ni cuándo lo hará, tampoco desvela cuál será nuestra misión ni cómo la llevaremos a cabo, sin embargo…, paradójicamente me ha dejado claro que no es fruto del azar, suerte o casualidad las personas importantes que encuentras en tu camino, más bien, ella te las presenta porque serán imprescindibles a hora de llevar a buen puerto tu encargo. Esta investigación es un tributo a todas esas personas que en momentos de abatimiento se han dejado ver discretamente en mi camino para sostenerme y motivarme con toda confianza. A Luisa de Marillac, una mujer que luchó por los derechos humanos cuatro siglos antes de que éstos fueran proclamados por Naciones Unidas como Declaración Universal. A Sor Isabel que siguiendo sus pasos como Hija de la Caridad del Colegio La Milagrosa de Espinardo proclama su legado con tanta humildad, respeto, sencillez y cercanía que le ha llevado a convertirse en "El Faro" del Barrio Espíritu Santo. A la Persona de Respeto de este mismo Barrio, Francisco Fernández «mi Tío Paco», también conocido entre los vecinos de Espinardo como "El Patriarca". Sus confidencias, inquietudes y gestos me ayudaron a comprender que si era capaz de comprometerme con respeto y responsabilidad el cambio podía llegar a ser pura realidad. Su consejo…, "una actitud pequeña hacia la vida marca la diferencia", me acompaña en todo momento cuando transito las calles del Barrio.

Como Broche de Oro, a Sor Kathleen…, cuando el Sol se va, ella me Ilumina.

Dar las gracias es una de las cosas más complicadas que podemos hacer, dar con las palabras indicadas es todo un desafío. Sin embargo, agradecer lo bueno que nos da la vida y aquello que los demás hacen por nosotros es un gesto fundamental para tener una vida plena y feliz.

La autora

Gracias a la vida por cada lección que me viene dando,

pero también agradezco su ayuda a quienes han tratado de hacerme daño porque con ello me hicieron más fuerte. Con el resto…

Siempre estaré en deuda.

Papeles mojados… papeles sin dueño que en la orilla se quedan,
tanta injusticia…, me desespera.

Lo que no se ve, no existe..., ¿o a veces sí?

Desde que iniciara en 2010 mis primeros pasos en Intervención Social como voluntaria de Cruz Roja Española en Murcia mi formación académica en estudios de grado y postgrado viene vinculada a una realidad social tan rudimentaria como incipiente.

Desde entonces, tenacidad es la compañera de viaje que impulsa a continuar mi empeño y sin desistir eleva mis esfuerzos en aportar luz a ciertos aspectos tangibles de la vida cotidiana que nos obnubilan y, sin embargo, nos empeñamos en invisibilizar paradójicamente… ¿Por qué?

Porque confío firmemente en que no me represente nunca una sociedad maliciosa, individualista, competitiva e hipócrita que da cobijo a un talento humano sin futuro, sin metas, sin sentimientos, un modelo social persuadido por la intolerancia como patrón de justicia social.

Si esta investigación se ha permitido el lujo de algo ha sido demostrar con claridad falta de humanidad e injusticia social enraizadas en sociedad. Desde el primer momento en que se intuye posibilidad de fraguar desde sus entrañas el espectro vulnerabilidad en cualquiera de sus dimensiones es urgente ponerlo en valor como "fenómeno social de riesgo" accionando inmediatamente señal de alarma.

Estos años de mi vida dedicados a una investigación que tanto esfuerzo personal ha requerido los doy por bien empleados si con ello puedo contribuir en hacer posible lo que hasta ahora viene siendo una misión imposible, esto es, poner en marcha el generador de concienciación social para pasar de teorizar a practicar igualdad.

Os aseguro que esta tesis doctoral no es de mi propiedad. A partir del momento en que sea defendida en tribunal académico científico pasará a ser patrimonio de todas aquellas personas que, aun encontrándose en situación de vulnerabilidad y desventaja extrema, no les han faltado las fuerzas ni se han rendido ante la adversidad, sino que han potenciado su lucha para que la "inclusión plena" se haga realidad.

Todo mi respeto a una mujer exclusiva cuyo ser ha emprendido viaje al Padre. Para que su lucha no quede en papel mojado, su recuerdo permanezca vivo, persevere en el tiempo y sea proyectado al mundo como referente de Justicia Social.

¡¡¡Va por ti…, Sole!!!

Raquel Guerrero Franco

Porque todo lo que sucede en nuestras vidas es consecuencia de las acciones políticas consideramos que…

*Ilustrando a **Jenny Morris y Susan Wendell,***

*… la politización de la diversidad funcional tiene sus raíces en la afirmación —**lo personal es político**— que sus experiencias personales respecto a la denegación de oportunidades no deben ser explicadas mediante sus limitaciones, sino a través de las barreras sociales, ambientales y actitudinales que condicionan sus vidas todos los días.*

En este estudio se revisa el concepto discapacidad y sus modalidades evolutivas desde un enfoque reputacional que refleja deterioro de imagen, marco histórico que sitúa a discapacidad como fenómeno social universal, no particular (CIF, 2001) y relevancia contextual del papel sociomediático. Investiga cómo se desarrolla la inclusión educativa y adquisición en derechos sociales de personas en situación de discapacidad en España a partir del Marco Jurídico Europeo, así como, incorporaciones a nuestro ordenamiento jurídico español y sucesivas reformas legislativas que se vienen dando en el sistema educativo español. En sus páginas se profundiza en distintos marcos legales que la vinculan con principio rector en igualdad de oportunidades y no discriminación del actual modelo de educación inclusiva. Desde esta perspectiva manifestamos si en normativa operante, ética institucional y profesional y concienciación social cumplimos preceptos fundamentales de Convención Internacional (ONU, 2007). Si la información objetiva y transparente sobre asuntos de gran interés para la "convivencia social en igualdad de oportunidades" es considerada un reto concerniente a todos, de igual modo nos afecta el modelo educativo actual, las huellas perceptibles que dejan sus pasos de camino a la inclusión, las reformas legislativas que la representan y causas que la pudieran dificultar.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

EPÍTOME DE HONOR **1**

EPITOME OF HONOR **5**

ENTRADA PRELIMINAR A LA INVESTIGACIÓN **9**

Primera parte **21**

FUNDAMENTACIÓN DEL MARCO TEÓRICO **21**

CAPÍTULO I **23**

COORDINACIÓN EN LA NORMATIVA INSTITUCIONAL **23**

ANTE LAS SITUACIONES DE DISCAPACIDAD: RESPONSABILIDAD GUBERNAMENTAL, COMPROMISO SOCIAL, IDEARIO LEGISLATIVO Y ANÁLISIS DE SU PUESTA EN MARCHA **23**

Resumen **25**

Palabras clave: **25**

Abstract **27**

Keywords: **27**

Introducción **29**

1. Proyección mediática de la discapacidad en España. Huellas históricas frente a imperantes necesidades sociales **33**

1.1 La propaganda mediática de la discapacidad en tiempos de cambio político: José Julián Barriga Bravo como precursor de justicia social 35

1.2 La huella de recesión económica en los derechos sociales y educativos en discapacidad: causas y enfoque crítico 44

1.3. Perspectiva legal desde la evolución del concepto discapacidad 51

2. Educación inclusiva. Avances vinculados a la discapacidad: una mirada activista frente a la imposición médica **53**

3. Protección jurídica de discapacidad. Normativa internacional: aspectos destacables **56**

4. Sorpasso de inclusión a integración educativa. Aspectos destacables de ordenamiento internacional en las políticas educativas españolas **59**

5. Conclusión **64**

CAPÍTULO II **65**

LA DISCAPACIDAD COMO SÍMBOLO DE MÁXIMA EXPRESIÓN **65**

DE OPRESIÓN AL CUERPO Y MENTE DEL SER HUMANO: **65**

PARADIGMA SOCIOLÓGICO Y TRAYECTORIA SOCIOCULTURAL. **65**

Resumen **67**
Palabras clave **67**
Abstract **69**
Keywords **69**
Introducción **71**
1. Perspectiva histórica-epistemológica: discapacidad y valía **74**
2. Sincronismo histórico. Disposiciones sociales de opresión y variaciones de funcionamiento humano como resultado de marginalización **79**
3. Axiomas de desigualdad por motivo de funcionamiento humano **84**
3.1. De acuerdo a la filosofía en cada época cambia la condición humana 85
3.2 Sometimiento humano a condición de discapacidad: Paradigmas y Modelos descriptivos para conceptualizar los hechos 86
3.3. Discapacidad como resultado de la suma de muchos obstáculos: ¿cuestión personal, asunto público, polémica cultural o problema sociopolítico? 109
4. Discriminación múltiple: carácter dimensional y realidad en discapacidad **111**
5. Conclusión **114**
CAPÍTULO III **115**
EDUCACIÓN & DIVERSIDAD: "LUCES Y SOMBRAS". EDUCACIÓN SOCIAL COMO DERECHO INHERENTE A LA CONVENCIÓN. ARTÍCULO 24 EN EL SISTEMA FORMAL DE EDUCACIÓN **115**
Resumen **117**
Palabras clave: **117**
Abstract **119**
Keywords **119**
Introducción **121**
1. Convención Internacional: marco normativo precedente, perspectiva epistemológica del proceso y desenlace **123**
1.1 Panorama internacional en derechos humanos: antesala de la convención 124
1.2 Rendición de cuentas: educación inclusiva ¿realidad o ficción? 128
2. Perspectiva teórica del proceso socialización: heterogeneidad en desafiliación social **131**
2.1 La socialización como recompensa de formación integral 138
2.2. En el proceso educativo: la socialización como aprendizaje 139
2.3 Características del contexto de socialización. Prácticas educativas familiares 141
2.4 Los adolescentes en situación de riesgo educativo 142
3. Modos de pertenencia comunitaria reconocidos por Castel **145**

4. Las profesiones en sociedad del conocimiento desde la perspectiva sociológica 148

5. Rol de género como hilo conductor en desigualdad de oportunidades 157

6. Profesiones sociales: implicación Art. 24 de la Convención ONU en Educación Social 161

6.1 Aportes históricos de la Educación Social 161

6.2 Sentido de intervención socioeducativa en centros escolares 163

7. Zonas de Confort: proyección inexcusable de educación hacia campo social amplio 166

8. Desde perspectiva crítica en Educación Social propuesta para el cambio 169

9. Conclusión 170

CAPÍTULO IV 171

DE CAMINO A LA AUTONOMÍA. BUSCANDO RESPUESTAS PARA ALGUNOS PROBLEMAS: UN GRAN RETO PARA LA CONVENCIÓN 171

Resumen 173

Palabras clave: 173

Abstract 175

Keywords 175

Introducción 177

1. Educación inclusiva como garantía en derechos 178

1.1 Nueva perspectiva en Educación desde Pedagogía Social 179

1.2 Un nuevo concepto. Educación Inclusiva 181

1.3 Ordenamiento Jurídico Internacional que no acaba de culminar en inclusión 183

1.4 Inclusión educativa en España 184

1.5 La Educación Social de camino a inclusión educativa plena. ¿Una utopía?... 189

1.6 Inclusión y discapacidad en educación: una visión crítica 192

Segunda parte 201

MARCO EMPÍRICO 201

CAPÍTULO V 203

MARCO EMPÍRICO DE INVESTIGACIÓN 203

Resumen 205

Palabras clave 205

Abstract 207

Keywords 207

1. Introducción 209

2. Contexto y propósito de investigación 209
2.1 Problema de investigación 210
2.2 Línea de investigación en educación inclusiva 211
2.3 Pregunta de investigación..... 211
3. Objetivos de la investigación..... 213
3.1 Objetivo general 213
3.2 Variables del estudio 215
4. Método 216
4.1 Diseño..... 216
4.2 Instrumento de medida 217
4.3 Procedimiento..... 219
4.4 Descripción de los participantes..... 219
4.5 Análisis estadístico de los datos 221
5. Resultados..... 221
6. Discusión 242
7. Alcances y limitaciones de investigación..... 246
7.1 Inflexiones del estudio: credibilidad, objetividad y coherencia 249
7.2 Investigaciones de interés..... 250
7.3 Futuras líneas de trabajo..... 251
8. Conclusiones del estudio..... 253
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 256
ANEXOS 277
ANEXO 1. 279
ANEXO 2. 280
ANEXO 3. 281
ANEXO 4. 297
ANEXO 5. 300

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Evolución paradigmática de discapacidad…….. 91
Tabla 2. Orientación paradigmática a seguir por investigaciones sociológicas…. 108
Tabla 3. Principales perspectivas procesuales conducentes a exclusión social… 134
Tabla 4. Viejos yacimientos y próximos flujos de empleo en Educación Social... 168
Tabla 5. Categorías que incluye la definición de discapacidad de la OMS (1980) 197
Tabla 6. Diferentes interpretaciones del concepto discapacidad…….. 199
Tabla 7. Grado de conocimiento de la diferencia entre integración e inclusión educativa en función de los años de experiencia docente…… 221
Tabla 8. Grado de conocimiento de la comunidad educativa del alcance jurídico de la convención en función de los años de experiencia docente…….. 222
Tabla 9. Grado de conocimiento de la comunidad educativa del alcance jurídico de la convención en función de la respuesta docente sobre atención a la diversidad según el Plan centro……. 222
Tabla 10. Indicadores planteados en ámbito de estudio del OE_1 226
Tabla 11. Indicadores planteados en ámbito de estudio del OE_2 228
Tabla 12. Indicadores planteados en ámbito de estudio del OE_3 229
Tabla 13. Indicadores planteados en ámbito de estudio del OE_4 231
Tabla 14. Indicadores planteados en ámbito de estudio del OE_5 232
Tabla 15. Indicadores planteados en ámbito de estudio del OE_6 234
Tabla 16. Indicadores planteados en ámbito de estudio del OE_7 235
Tabla 17. Indicadores planteados en ámbito de estudio del OE_8 237
Tabla 18. Cuestionamiento de hipótesis 240
Tabla 19. Propuesta de cambios para la nueva era 244
Tabla 20. Otras investigaciones relacionadas con el estudio 251

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Componentes y factores que intervienen en la interacción 112
Figura 2. Correspondencia entre Pobreza y Discapacidad 113
Figura 3. La cara de la exclusión generadora de categorías polisémicas 136
Figura 4. La imagen de la exclusión desde los escenarios centrífugos 147
Figura 5. Organigrama profesional de centro 191
Figura 6. Línea de Tiempo en proceso de inclusión educativa 192
Figura 7. Organización de Centro base paradigma pedagógico social 196
Figura 8. Distribución de los participantes por edad 220
Figura 9. Distribución de los años de experiencia docente 220
Figura 10. Grado de conocimiento del alcance jurídico de la convención en función de las expectativas altas sobre todo el alumnado 225
Figura 11. Grado de conocimiento del alcance jurídico de la convención en función de las actividades de formación que ayudan al profesorado 224
Figura 12. Grado de conocimiento del alcance jurídico de la convención en función de las expectativas altas del alumnado 238
Figura 13. Observaciones del profesorado 248



Visit Norway

EPÍTOME DE HONOR

Con el firme propósito de aportar luz a la exclusión sistemática que se viene dando en las aulas desde que se estableciera la educación obligatoria en España desplegamos nuestro trabajo en torno al art.24 de educación como engranaje articulador aproximándonos a los —Apoyos y Ajustes razonables— en la normativa de la Convención Internacional (ONU-2008).

Un protocolo que surge al amparo legal de Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), Declaración de los Derechos del Niño (1959), Declaración Mundial de Educación para Todos (Jomtien-1990), Declaración de Salamanca (1994) donde se escucha por primera vez concepto "inclusión" y de propia Convención. Desde ahí traspasa principios fundamentales de Objetivos Desarrollo Sostenible (2013) y Milenio (2030) (Objetivos 2, 3 y 4 — Enseñanza universal, inclusiva, equitativa y educación de calidad) como pilares básicos que sustentan dicha Convención.

Para ello, nos sumergimos en amplia revisión bibliográfica donde se analizan los factores que obstaculizan la consolidación de derechos, el condicionamiento humano como opresión desde perspectiva internacional, leyes educativas que vienen facilitando o dificultando la Plena Inclusión en Sistema de Educación común y causas que provocan que la recesión en derechos y justicia social continúe superando al crecimiento en una sociedad tan avanzada y desarrollada como la nuestra. Con objeto estimular proceso de inclusión plena, se convoca a la reflexión a la comunidad educativa de colegios de la Región de Murcia mediante el instrumento de autoevaluación "Index for inclusion".

Por el mismo motivo, a modo de guía pedagógica ha sido diseñado un recurso formativo sobre diferentes capacidades humanas en perspectiva diversidad funcional que reporta material específico a la comunidad docente.

Palabras clave: derechos humanos, derechos del niño, declaración de Salamanca, convención, objetivos del milenio.

EPITOME OF HONOR

With a firm intention to shed light on the systematic exclusion that has been occurring in classrooms since compulsory education was established in Spain, we deploy our work around art. 24 of education as an articulating mechanism, approaching the —Supports and Reasonable Adjustments— in the International Convention regulations (UN-2008).

A protocol that arises under the legal protection of the Universal Declaration of Human Rights (1948), Declaration of the Rights of the Child (1959), World Declaration of Education for All (Jomtien-1990), Declaration of Salamanca (1994) where it is heard for the first-time concept "inclusion" and the Convention itself. From there, it transfers fundamental principles of the Sustainable Development Goals (2013) and the Millennium Goals (2030) (Goals 2, 3 and 4 – Universal, inclusive, equitable education and quality education) as basic pillars that support said Convention.

To do this, we immerse ourselves in an extensive bibliographic review where we analyze the factors that hinder the consolidation of rights, human conditioning as oppression from an international perspective, educational laws that are facilitating or hindering Full Inclusion in the common Education System and causes that cause the recession in rights and social justice continues to outpace growth in a society as advanced and developed as ours. In order to stimulate the process of full inclusion, the educational community of schools in the Region of Murcia is invited to reflect through the self-evaluation tool "Index for inclusion". For the same reason, as a pedagogical guide, a training resource has been designed on different human capacities from a functional diversity perspective that provides specific material to the teaching community.

Keywords: human rights, children's rights, Salamanca declaration, convention, millennium development goals.

ENTRADA PRELIMINAR A LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación conecta a la vez con dos premisas fundamentales, la primera y bien sencilla trata de buscar respuestas a tantas dudas sin resolver en cuanto a la plena inclusión en el sistema de educación ordinario de personas con capacidades diferentes y la segunda trata de deshacer el estigma "incapacidad personal" que se viene atribuyendo al concepto «discapacidad» desde sus orígenes.

Después de casi dos décadas… ¿por qué se persiste en hablar de incapacidad?

Conscientes de su influencia, es presumible que estos aspectos inquietantes estén relacionados con los «modelos de discapacidad» y sus huellas sociales. El influjo que viene ejerciendo sobre el conjunto de la sociedad y la lucha titánica entre los diferentes paradigmas ideológicos convivientes en busca del dominio del campo del saber desde que se conocen datos confirman que la «discapacidad» no es más que un fenómeno que se ha corporeizado mentalmente en el ser humano persuadiéndole inconscientemente.

¿Acaso la ideología identitaria es hereditaria? Pues entonces, el fenómeno discapacitante socioeducativo-político también lo es. Las teorías psico-sociales del conservadurismo así lo afirman diversos autores como Burke et al. (2003). Sin embargo, los autores consideran los cambios sociales como efectos ineludibles a los que es de sentido común no oponerse.

Teniendo presente lo mencionado, la revisión bibliográfica realizada muestra una realidad tangible y es que, las investigaciones llevadas a cabo a lo largo del tiempo en cualquiera de las disciplinas que conocemos de las ciencias sociales o medicina, ligadas íntimamente a los modelos de discapacidad, no analizan en realidad la diversidad de funcionamiento humano como problema social, la casuística, las consecuencias personales, familiares…, los cambios de modo de vida que conlleva a los afectados y a las familias, los retos científicos…, la investigación es otra bien distinta, es superficial, en ocasiones frívola, no va orientada en analizar por qué se extiende sutilmente la cultura

de la indiferencia de los miembros de la sociedad sobre sus iguales en desigualdad de condiciones. Es evidente, que ésta no asume que ella debiera ser, precisamente, el foco de estudio porque el problema en cuestión es mucho más complejo de lo que se estima. Seamos francos, la discapacidad en sí no constituye en investigación, un reto para nadie, es indiferente. En verdad, la sociedad trata de disfrazar una toxicidad psíquica que padece en sí misma y que aún está por diagnosticar.

A modo de anécdota personal, lean y vean:

Mientras cursaba estudios de Grado en Educación Social en la Universidad de Murcia, presumiblemente con intención de conocer a los estudiantes un poquito más a fondo, un profesor sugirió en una de sus clases que, si alguien deseaba escribir algo interesante, fuera lo que fuese, él estaba dispuesto a leerlo y a publicarlo si era bueno. ¡¡¡Qué ignorantes los principiantes!!! Pues bien, decidí escribir un manifiesto en repulsa a ciertos comportamientos dominantes que observaba en el día a día y las diez razones que justificaban por qué dedicaría mi vida a la Educación Social, y se lo entregué. Al cabo de unos días, en palabras textuales, me dijo: he leído tu escrito y sinceramente, está muy bien, pero… «muy fuerte, demasiado claro» ... Algún día si acabas los estudios de grado, haces un Máster y decides iniciar los estudios de Doctorado tendremos ocasión de hablar y entonces te explicaré por qué las cosas no se pueden decir tan claras como tú las dices, y yo… contesté, ¿acaso es incierto algo de lo que digo? — a lo que respondió— no, pero… no se puede segar cuellos de esa manera tan explícita como tú haces porque pueden rodar cabezas, hay que hacerlo con sutiliza, es decir, dar tirones de orejas sin que lo parezca porque… "perro no come perro".

Desgraciadamente, después de casi una década las cosas siguen igual, los mismos comportamientos dominantes, las mismas desigualdades, la misma opresión, la misma invisibilidad, la misma intolerancia y los mismos actores.

No obstante, y contra todo pronóstico para algunos docentes de la Facultad de Educación, aquella “ignorante”, felizmente está hoy aquí, cursando los estudios de Doctorado para decir al mundo lo que piensa con respeto, alto y cloro, pero sin sutileza.

A Dios gracias, de quien les hablo, no es hoy mi director de tesis. Para dirigir tesis doctorales de tanto calado social hay que estar equilibrado éticamente con las circunstancias sociales y tener altura de miras.

Sin embargo, quisiera puntualizar de aquella conversación que, no aprendí pedagogía social, deontología, profesionalización ni edificio teórico, aprendí mucho más que todo eso, aprendí una lección magistral de vida. Me enseñó cómo saber identificar las malas personas entre las buenas, por extensión, a saber diferenciar entre un simple docente que genera barreras discapacitantes vinculadas a un Sistema Político de pensamiento único diseñado para el moldeamiento de voluntades, de lo que realmente debe ser una auténtica “maestra” o un auténtico “maestro” democrático que elimina barreras, facilita el trabajo, aporta herramientas y…, mientras te formas hace posible que mantengas la esencia siendo tú misma no el reflejo de su propia imagen y semejanza para seguir perpetuando determinadas zonas de confort.

Es triste, pero de vez en cuando el fenómeno discapacitante adopta formas extrañas y haciendo alarde de influencias trata de obstaculizar el desarrollo normal de la formación académica con impedimentos, palos en las ruedas o trabas que coartan la libertad de expresión de aquellos que no soportan la injusticia como patrón, que no doblegan ante la cultura del descarte ni ceden a la globalización de la indiferencia…, lo divulgan y proclaman al mundo.

Las circunstancias de desamparo en las que se encuentran un alto porcentaje de personas en situación de discapacidad confirman que, las investigaciones académicas no dan los frutos deseados, una alta tasa porcentual de ellas no son más que teorías retóricas,

papeles y discursos que no se ajustan a la realidad sobre un concepto que ahora —mal llamamos— «discapacidad» sin otro valor que su carácter nominativo, porque… ¿cuándo y cómo se pone en práctica lo averiguado en esas investigaciones? ¿dónde se ve reflejada su aplicación en la vida real? ¿solucionan realmente los problemas de exclusión? ¿acaso los minimizan? ¿en qué ayudan? ¿cuál es el valor que reportan a la realidad social? ¿dónde se ven reflejados los cambios? Lo que no se ve…no existe.

Desafortunadamente la prospección casuística es sistemáticamente superficial y el abundamiento teórico-práctico esquiva las causas reales que darían respuesta a esas preguntas que hoy nos hacemos sobre la inclusión educativa de las personas en situación de discapacidad. Pero ahora, la pregunta elocuente sería… ¿Realmente las cosas pueden cambiar?... Sin pleno convencimiento… «NO». Porque un mundo mejor se construye cuando la *conciencia* nos pide *arriesgar.* Por ese motivo, nos hemos puesto manos a la obra. Hemos cogido casco, botas, pico y pala con el propósito de profundizar en la raíz del problema para encontrarnos cara a cara con la «falta de conciencia» que pudiera ser el virus que muta como fenómeno discapacitante.

Con respecto a la transformación educativa real, ésta requiere de «honestidad» como punto de partida, «profesionalidad» en la fundamentación de las investigaciones, «transparencia» en el tratamiento de datos e «intolerancia» con la casuística que la dificulta, es decir, ni tan siquiera un ápice de respiro a quienes intentan perpetuar la opresión, discriminación, desigualdad o marginación que resulta en rechazo real y/o simbólico mediante todas las formas posibles. Así pues, bien sea a nivel personal, colectivo o institucional…, a estos personajes…, tolerancia 0%.

Actualmente, la restauración de la monarquía en la década de los 70 del siglo pasado y la instauración de la democracia como nuevo Sistema Político que fomenta el pluralismo han sido la cara de la moneda que hace innegable la adquisición de derechos

fundamentales y el avance social acaecido en los últimos años. Sin embargo, esta exploración dará luz a un modelo social paralelo construido en aras del consumismo donde «egocentrismo», «individualismo» y «capitalismo» se han convertido en la única razón de ser. Hemos creado un mundo superficial donde casi todo vale, donde sobra la verdad… un mundo con pobreza donde no habita la justica social. Un deporte nacional que desintegra cualquier intento de solidaridad, tolerancia e igualdad… y mientras vamos, venimos y _ _ _amos, no queda tiempo para más.

Esta búsqueda de información, análisis y reflexión se ha llevado por delante casi diez años de mi vida, en ella he puesto todo mi empeño, responsabilidad y profesionalidad con un único propósito de justicia social, contribuir en impulsar los procesos de inclusión educativa y social de las personas en situación de discapacidad, esto es, valorar en positivo a los estudiantes para que puedan ejercer su derecho de Plena Ciudadanía en igualdad de condiciones que los demás, aludiendo, por supuesto, a esa parte conservadurista del conjunto de la sociedad que se atasca al cambio y a la libertad. Se intenta con ello indagar, reflexionar y describir acerca de la coherencia entre las prácticas inclusivas en las aulas, las teorías explicativas sobre discapacidad y las políticas que fundamentan la inclusión.

Retomando el tema en cuestión, esta diáfana investigación se estructura en tres partes que se desprenden claramente de la problemática que envuelve a la educación inclusiva y de calidad promulgada por la Convención (2008) como realidad social.

Una primera parte organizada en tres capítulos que engloban todo el contenido que se presenta como fundamentación teórica, extraída, a partir de una amplia prospección, revisión y análisis bibliográfico.

Un primer capítulo, titulado: *"Coordinación de la normativa institucional ante las situaciones de discapacidad: responsabilidad gubernamental, compromiso social,*

ideario legislativo y análisis de su puesta en marcha" donde se lleva a cabo un amplio repaso sobre las principales características del concepto «discapacidad». En él se aborda, la influencia de los medios de comunicación en España desde la transición política hasta la actualidad y su resistencia ante la invisibilidad del fenómeno «discapacidad». Se determinan los avances y retrocesos en cuestiones de derechos a la Educación inclusiva y las causas que los motivan. Se profundiza en la descripción y génesis del concepto «discapacidad» desde el prisma legal. Como pieza clave, se lleva a cabo un breve repaso y se elabora una muestra especificada por la normativa en los contextos nacional e internacional en materia de protección Jurídica de las personas en situación de discapacidad y se describe cómo se ha venido plasmando el ordenamiento internacional en las políticas educativas españolas desde los primeros pasos de integración hasta la inclusión educativa.

Un segundo capítulo, titulado: *"La discapacidad como símbolo de máxima expresión de opresión al cuerpo y mente del ser humano: Paradigma sociológico y trayectoria sociocultural"* que nos permite acercarnos en mayor medida a la comprensión del eje central de esta tesis. En él se aborda, la perspectiva histórica-epistemológica del fenómeno «discapacidad» como valía. La sincronía que se establece entre «opresión» y «marginación» a partir de las variaciones que se manifiestan en el funcionamiento humano con resultado de marginación. Se muestran los cambios axiomáticos de la discapacidad como desigualdad y la discapacidad como resultado de la suma de muchos obstáculos.

Un tercer capítulo, titulado: *"Educación y Diversidad: "luces y sombras". Educación Social como derecho inherente a la Convención. Artículo 24 en el Sistema Formal de Educación"* aborda, el sentido de los conceptos «cambio» y «transformación» como necesidad ineludible del Sistema Educativo común. De modo transversal, se

implica a la Convención Internacional sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad, desde su marco normativo precedente y perspectiva epistemológica como "proceso", así como, su Protección Jurídica desde la Declaración Universal de Derechos Humanos de Naciones Unidas (DUDH) (ONU, 1953) en el panorama nacional e internacional. Se muestra la cara y la cruz de la desafiliación social. La influencia de la socialización como producto, proceso de aprendizaje y contexto de los adolescentes en situación de riesgo. Se clarifican y esquematizan los escenarios centrífugos de Robert Castel (1997), así como, la perspectiva sociológica de las profesiones en la sociedad del conocimiento y el rol de género como hilo conductor de impacto en la desigualdad de oportunidades. Se analiza la implicación de las profesiones sociales en el artículo 24 de educación de la Convención Internacional de la ONU (2008). Se cuestiona cuál ha sido hasta ahora el sentido real de la intervención socioeducativa en los centros escolares y, a modo de planteamiento crítico, se proyectan las zonas de confort profesionales e institucionales y su impacto en la sociedad más vulnerable. A modo de aldaba, se llevan a cabo diferentes propuestas para el cambio desde la perspectiva crítica de la Educación Social.

Una segunda parte que engloba un amplio trabajo empírico como propuesta de intervención ligada al Artículo 24 de Educación de la Convención de Naciones Unidas (2008) organizado en:

Un cuarto capítulo, titulado: "*De camino a la autonomía. Buscando respuestas para algunos problemas: un gran reto para la Convención"* que pone en valor a la comunidad docente. Se aporta la fundamentación que ampara el proceso de inclusión educativa.

Un quinto capítulo que hace alusión al marco empírico de la investigación. En él se incluye: la metodología empleada en el estudio, los objetivos que se persiguen, la

descripción de los participantes, las variables que se encuentran bajo estudio a partir de la aplicación del instrumento de autoevaluación —Index for inclusion— a la comunidad docente de los Centros Educativos que colaboran. Además, se presentan los alcances y limitaciones surgidas durante la investigación justificando así la credibilidad, objetividad y coherencia del estudio, y por supuesto, aquellas líneas de trabajo futuro donde sería conveniente profundizar.

En paralelo a la investigación, a modo de propuesta pedagógica, se ha elaborado un recurso formativo en formato "guía" con carácter pedagógico, titulado: *"Cuando educamos, mejor…, …si hablamos de Capacidades" —Guía de apoyo técnico pedagógico: necesidades educativas específicas en los niveles de educación obligatoria—* como fruto de la información obtenida. Un estudio que reportará valor a los centros de educación ordinaria a fin de elevar la formación del profesorado.

El recurso da a conocer las capacidades diferentes que los docentes se pueden encontrar en las aulas; la normativa nacional e internacional que ampara el derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad en igualdad de condiciones que los demás y una amplia gama de recursos que facilitan a la comunidad educativa espacios interesantes donde recurrir en busca de respuestas.

A título final *"Un futuro de escándalo. La educación en el metaverso"* comparte con los lectores interesantes reflexiones desde el campo médico con Raúl Sánchez Pérez como cardiólogo infantil en el Hospital La Paz de Madrid, que junto a dos preciosos Poemas escritos por una de las mejores poetas que ha dado nuestra tierra, Magdalena Sánchez Blesa desde el campo social, procedemos al cierre de esta tesis doctoral.

Deseo que disfruten leyendo tanto como yo escribiendo.

PRIMERA PARTE

En busca de un rayo de luz y cordura

FUNDAMENTACIÓN DEL MARCO TEÓRICO

Tiene derecho a criticar, quien tiene un corazón dispuesto a ayudar.

Soy un caminante lento, pero nunca camino hacia atrás.

Pueblo que ignora su historia, pueblo que está condenado a repetirla.

La democracia es el gobierno de la gente, por la gente, para la gente.

Abraham Lincoln (1809-1865)

CAPÍTULO I

COORDINACIÓN EN LA NORMATIVA INSTITUCIONAL

ANTE LAS SITUACIONES DE DISCAPACIDAD: RESPONSABILIDAD GUBERNAMENTAL, COMPROMISO SOCIAL, IDEARIO LEGISLATIVO Y ANÁLISIS DE SU PUESTA EN MARCHA



Etsy

Sumario: *Resumen. Introducción. 1. Proyección mediática de la discapacidad en España. Huellas históricas frente a imperantes necesidades sociales. 2. Proyección mediática de la discapacidad en España. Huellas históricas frente a imperantes necesidades sociales. 3. Protección jurídica de discapacidad. Normativa internacional: aspectos destacables. 4. Sorpasso de inclusión a integración educativa. Aspectos destacables de ordenamiento internacional en políticas educativas españolas. 5. Conclusión.*

COORDINACIÓN EN LA NORMATIVA INSTITUCIONAL ANTE SITUACIONES DE DISCAPACIDAD: RESPONSABILIDAD GUBERNAMENTAL, COMPROMISO SOCIAL, IDEARIO LEGISLATIVO Y ANÁLISIS DE SU PUESTA EN MARCHA

Parafraseando a Machado… […]reflexionar hoy sobre la espinosa historia de la inclusión nos invita a compararla con un camino imaginario que no existe y sin embargo, con perseverancia paso a paso se va haciendo en medida que avanza hacia la meta que deseamos lograr marcando las huellas que otros caminantes deberán continuar sin volver la vista atrás.

Proverbios y Cantares del libro de 1912 Campos de Castilla de ***ANTONIO MACHADO***

Resumen

Según los criterios a los establecidos por la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF,2021), que atienden la regulación de discapacidad y salud en infancia y adolescencia, se revisa el modo en que el término *discapacidad* viene evolucionando en el tiempo en base a la connotación social que conlleva su historia y el coste supuesto para su imagen. Se configura un marco remoto que sitúa a la discapacidad como una contienda social de carácter universal, no particular. Se analiza la influencia mediática establecida sobre el proceso de justicia social iniciado con la llegada de la democracia en nuestro país. Estudia el marco legal trazado en Europa bajo el planteamiento fijado por derecho humanos (DH), así como, las reformas necesarias para incorporarlo al ordenamiento jurídico español, en concreto, a la normativa en educación. Se profundiza en los diferentes aspectos legales fundamentados por la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas en Situación de Discapacidad (CIDPD) (ONU,2008) bajo alegato de la igualdad de oportunidades y discriminación sujeta al proceso inclusión tras ser ratificada por España en 2007. Ofrece una amplia perspectiva de asuntos de gran interés que hace posible la buena convivencia social en igualdad de oportunidades.

Palabras clave: discapacidad, justicia social, inclusión educativa, marco legislativo, convención.

COORDINATION OF INSTITUTIONAL REGULATIONS BEFORE SITUATIONS OF DISABILITY: GOVERNMENTAL RESPONSIBILITY, SOCIAL COMMITMENT, LEGISLATIVE IDEA AND ANALYSIS OF ITS IMPLEMENTATION

Abstract

According to the criteria established by the International Classification of Functioning (ICF, 2021), which address the regulation of disability and health in childhood and adolescence, the way in which the term disability has evolved over time is reviewed based on the social connotation that its history entails and the cost to its image. A remote framework is configured that situates disability as a social struggle of a universal nature, not a particular one. The media influence established on the process of social justice initiated with the arrival of democracy in our country is analyzed. It studies the legal framework drawn up in Europe under the approach set by human rights (HR), as well as the necessary reforms to incorporate it into the Spanish legal system, specifically, to education regulations. It delves into the different legal aspects based on the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CIDPD) (UN, 2008) under the allegation of equal opportunities and discrimination subject to the inclusion process after being ratified by Spain in 2007. It offers a broad perspective on matters of great interest that makes possible good social coexistence with equal opportunities.

Keywords: disability, social justice, educational inclusion, legislative framework, convention.

Introducción

Encontramos en el texto que presenta el Acta Federal para la Educación de Personas con Discapacidad (*Disabilities Education Act)* que, *discapacidad* es un término de amplio espectro muy discutible. Asegura que son varios los estudios y las experiencias que corroboran predecir con rigurosidad la evolución de discapacidad (IDEA, 1998).

Haciendo acopio de algunas de las aportaciones que ofrece De Lorenzo (2015), en cuanto a la práctica gradual de concesión de derechos de nuestras instituciones…

La Organización de Naciones Unidas (ONU) detalla en la declaración universal de 1948 un amplio registro de derechos que alcanza a toda la ciudadanía en general que, sin duda, su globalidad y generalización llega hasta las situaciones de discapacidad. Un registro de medidas traducido en favor durante muchos años (De Lorenzo, 2015), sin embargo, el reconocimiento legal de cualquier tipo de coartación en derechos que pudiera afectar a igualdad y discriminación no llegaría de forma inmediata hubo que esperar a 1993 cuando en conferencia internacional derechos humanos realizara su más rotunda manifestación a respecto. En Viena se dejó claro que el protocolo había mostrado insuficiencias explícitamente en proteger de modo seguro y real a los destinatarios de ese protocolo. La graduación paulatina y lenta de la propuesta de aplicación legal provocó que naciones unidas en 2001 hiciera nuevamente acopio del discurso de la conferencia con el propósito de poner en marcha la elaboración de una Convención explícita que se ocupara de aspectos concretos sobre protección, dignidad y derechos, anteponiendo cualquier efecto a valoración real. Este planteamiento marcó el punto de inflexión de la sensibilidad social, sirvió para mostrar a los gobiernos la complejidad de la problemática y de registro para impulsar una importante crecida de respuestas institucionales activadoras de un proceso de inclusión donde se verían implicados diferentes organismos dependientes de la ONU como la Organización Internacional para el Trabajo (OIT), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO) o

la Organización Mundial de la Salud (OMS) y otros con carácter regional como la Organización de Estados Americanos (OEA), Unión Europea (UE) y Consejo Europeo (CE). De esta implicación surge una amplia gama de documentos con fuerza jurídica vinculante que habrá que plasmar en las constituciones nacionales y en la normativa legal de países que ratificaron la Convención, como hizo en su día España. También es importante resaltar la participación, el papel y relevancia que tuvieron en aquellos momentos otras organizaciones que surgen al amparo de la ONU como: Comité Español Representante de Personas con Discapacidad (CERMI), Foro Europeo de Discapacidad y la Alianza Internacional de Discapacidad (IDA) con el propósito de facilitar debate durante la confección de la nueva Convención. Del mismo modo, con el firme propósito de continuar línea ascendente en igualdad, en 2006 presentan un informe al Comité de la ONU recomendando un proyecto que sería aprobado ese mismo año en Asamblea General. Desde ese momento, la UE respalda a la Convención y el Protocolo Facultativo como primer tratado de derechos abierto a organizaciones integradas, hayan ratificado o no. España fue el primer país de Europa en ratificar. De igual modo, en abril del mismo año ratifica su Protocolo Facultativo (De Lorenzo, 2015, pp.10-ss.).

Bajo idéntico proceder, España también sería a escala mundial el primer país que, aceptando las recomendaciones de la ONU presentase en 2010 un informe anual sobre personas en situación de discapacidad que, poco después, la respuesta del comité traería determinadas fricciones al gobierno español debido a su inoperancia y lentitud. El informe es conocido popularmente como *Informe Solcom.*

Respecto a la discapacidad, la perspectiva internacional de EE.UU. y Reino Unido son un referente histórico en cuanto a reivindicación de *derechos* se refiere. Ambos prismas permiten focalizar la discapacidad desde ángulos mucho más amplios de

inclusión. Una visión crítica a la que España no está acostumbrada, por lo tanto, trataremos de permear en esta investigación.

En un artículo de revista médica el norteamericano Sulkes asegura que las investigaciones realizadas confirman que todos los escolares con dificultades intelectuales pueden obtener algún tipo de beneficio de la educación. Por lo tanto, el acta federal de discapacidad (IDEA) publica que, independientemente de su desarrollo, dificultad intelectual y características todos los niños tienen derecho a educación gratuita apropiada de carácter ordinario (Brain Injuri, 2019).

En cuestiones de inclusión Estados Unidos e Inglaterra nos aventajan años luz.

En este capítulo pretendemos averiguar si en *protección jurídica* España corresponde a las exigencias de la Convención internacional aplicando sus condiciones al marco normativo en base al art. 96.1 de la Constitución.

Si en sociedad la educación se comprende como eje principal del modelo político, ésta se convierte en la "espina dorsal de su estado de derecho". Bajo esta premisa, consideramos importante profundizar en las leyes educativas para averiguar si facilitan acceso, permanencia, participación e inclusión al sistema educativo español ante la alarma que manifiesta CERMI en su diario sobre la dificultad que encuentran algunos estudiantes para permanecer en cualquiera de los niveles del sistema educativo, especialmente, en los más avanzados (CERMI, 2019a).

Algunos autores sostienen que esto pueda ser consecuencia de la inoperancia de unos y otros en el pasado, es decir, se remonta a unos años integración cuando niños en situación de discapacidad eran matriculados en centros ordinarios junto a otros niños libres de discapacidad sin más remilgos. En aquellos momentos se pone de manifiesto la ausencia de formación de la comunidad educativa cuando confundieron inclusión con integración. Este proceder que se utilizó en la etapa de integración dejó mucho que desear,

y por supuesto, nunca logró la igualdad de derechos. Un desbarajuste que trataron de resolver haciendo tan sólo efectiva una *matrícula* siendo en realidad un "problema a resolver" mediante "políticas de inclusión y comprensión de la discapacidad" que nunca hubo (Santofinio, 2016).

En cuanto a concienciación social, el alegato de inclusión que sostiene Padilla (2010) alude a una nueva dimensión que requiere consideraciones políticas específicas porque la dependencia abarca un amplio espectro. Ante una situación de dependencia cualquier persona puede alcanzar un grado, mayor o menor, de vulnerabilidad al que todos somos susceptibles. En cualquier momento de nuestra vida podemos ser protagonista de una situación de discapacidad que nos pueda limitar de manera temporal o permanente e impida desarrollar cualquier tipo de actividad o funciones.

Asegura la CIF (2001) que el concepto discapacidad lleva implícito una proyección de carácter general que puede afectar desde una persona totalmente libre de dificultades hasta otra que se pueda encontrar en coma bajo incapacidad total.

Desde el momento que CIF replantea la concepción de discapacidad, en cuanto al giro de enfoque médico causa-efecto, entre las plataformas de representantes, movimientos activistas y familias se genera un ambiente esperanzador. Nueva concepción que abraza un importante salto cuantitativo especialmente destinado a romper cadenas con la mentalidad médica impulsando el modelo social. Otorga relevancia al contexto medioambiental y obliga a los gestores políticos a asumir responsabilidad (Padilla, 2010, p.386).

Revela Padilla (2010) que, autores como Bariffi y Palacios (2007, p.9) argumentan en su discurso que la llegada de la Convención en 2006 prometía cotas más elevadas de justicia social donde el desarrollo legal diese sus primeros pasos en adquisición de derechos, especialmente en educación y trabajo. Una Convención que

incorporase al marco de derechos humanos a millones de personas con características diferentes de cualquier parte del mundo donde el 90% no asiste a la escuela (Padilla, 2010, ct. p.387).

Todos conocemos la existencia de civilizaciones anteriores a la europea. África y Asia, por ejemplo, tienen un recorrido histórico mucho más largo que el nuestro, entonces, ¿por qué se le atribuye a nuestro continente la expresión "Vieja Europa", pues todo apunta a que proviene de América, concretamente de sus gobernantes. Su uso peyorativo no se debía a las costumbres o formas de pensar de su gente sino al bajo rendimiento de sus gobiernos (Hidalgo, 2004).

Dicha calificación le viene a España como traje a medida. Los últimos veinte años han supuesto para España tiempos revueltos desencadenantes de cierta agitación política que afectando de lleno a nuestras instituciones ha repercutido en un ciclo importante de regresión en derechos y desmejoramiento social. Provocando en educación una importante brecha con el resto de países europeos.

Por lo tanto, cualquier reforma legislativa ha de atenerse a parámetros equitativos a fin de alcanzar mayores cotas de bienestar social. Cambios que han de superar cualquier filtro político dañoso o fingido y no considere el desarrollo y la dignidad humana un "*hecho de valor"*.

1. Proyección mediática de la discapacidad en España. Huellas históricas frente a imperantes necesidades sociales

Como vienen constatando gran diversidad de autores en diferentes estudios, a lo largo del tiempo la investigación científica viene corroborando que hoy por hoy la historia es su principal plataforma disciplinaria. Autores como puede ser Aparicio (2009) aluden al hecho sobre la relatividad del concepto tiempo y la simbiosis que existe entre el pasado, el presente y el futuro. Afirman que al no haberse profundizado bien en todos los aspectos

del primero y no conocerse con exactitud lo que sucede en el segundo, resulta imposible proyectar el futuro. Aparicio indica que esto es fácilmente extrapolable a los aspectos de carácter científico independiente de la naturaleza. Por lo tanto, a nuestro modo de ver, el término discapacidad no está exento de ello.

A modo de inciso introductorio, en una cuestión de tanto impacto social como la discapacidad, la iglesia católica se ha implicado en el tema. A través de las redes sociales su máximo representante señala directamente a los gobernantes políticos en todo el mundo. Afirmándose sobre las conductas represoras propias de modelos dictatoriales que no son compatibles con un estado de derecho porque revierten socialmente en pobreza. Conductas que afectan directamente a personas concretas inmersas en situaciones de vulnerabilidad, especialmente, aquellas cuyas características diariamente encuentran en el entorno múltiples barreras infranqueables convirtiéndolas en blanco fácil en este modelo de imposición. Modelo que hará uso de cualquier mecanismo de injusticia para someter la libertad, pensamiento y decisión de sus oprimidos, para hacerlo por ellos. Nos conviene recordar que durante décadas España viene arrastrando algunas particularidades de este modelo dictatorial donde estuvo inmersa demasiados años (Papa Francisco, 2015).

España no puede comprender la discapacidad sin la contribución mediática. A lo largo de la historia sus derechos han sufrido una fuerte dominación, por lo tanto, ambos comparten lucha por las libertades y la llegada de la democracia fue el escenario apropiado para manifestarse socialmente (Barriga, 2008).

Los medios de comunicación gozan en la actualidad de una libertad de expresión inigualable…, no obstante…, valiéndonos de ella le otorgaremos visibilidad a la representación del término discapacidad y subrayaremos su evolución en la sociedad española. Constataremos su múltiple utilización en cuanto al modo en que la sociedad viene percibiendo y considerando la discapacidad.

1.1 La propaganda mediática de la discapacidad en tiempos de cambio político: José Julián Barriga Bravo como precursor de justicia social

Es suficiente hacer un pequeño repaso a la actual panorámica del contexto social para medir el desgarro humano provocado por la ausencia prolongada en derechos sociales. Sin embargo, se confió en el hecho de que la llegada de la Convención supondría un importante salto cuantitativo para el proceso de justicia social en igualdad de derechos que se había iniciado con la llegada de la democracia.

Concretamente en nuestro país, sostienen diferentes autores que hasta la llegada de la convención los derechos en inclusión social de personas con diversidad funcional siempre han estado bajo mínimos (Aguado, 1995; Palacios, 2008). Es cierto que, algunos avances se dieron, sin embargo, en derechos humanos no estuvieron, sino todo lo contrario, siempre fueron "restringidos y limitados" (Aguado, 1995, p.95). Si nos ayudamos de estos autores mirando atrás, probablemente la respuesta a esa limitación de derechos la encontremos en la percepción de la discapacidad en cada periodo de tiempo y la proyección que se le ha otorgado de cara a la sociedad. Es cierto que, ésta ha pasado por distintas fases y en alguna de ellas le ha costado gran esfuerzo mantener el mismo rumbo.

Los derechos sociales tienen una peculiaridad y es que, podemos necesitar años, lustros o décadas para conseguirlos, sin embargo, se pierden con facilidad.

Desde que el ser humano compone la humanidad en toda civilización con toda su variedad de contextos y en cualquier época se data científicamente que el humano constantemente ha luchado por la adquisición de sus derechos. Derechos que siempre han estado condicionados a los diferentes aspectos sociopolíticos de cada época. En cuanto a la lucha por los derechos sociales también es importante resaltar el papel del factor tiempo que trata de forma escalonada un proceso, a veces progresivo y otras de retroceso, es

decir, un proceso indeterminado marcado por avances y/o retrocesos donde juega un papel muy relevante el plano sociopolítico y otros actores sociales de máxima relevancia.

Al igual que sucede con el concepto discapacidad, la adquisición de derechos adopta grado de fenómeno social, ambos se vienen dando de forma global en todas las partes del planeta desde que el mundo es mundo. Sin embargo, la discapacidad tiene una peculiaridad con respecto al resto de sociedad y es que su proceso de inclusión social viene dado por la lentitud (el factor tiempo), quizás, más lento de lo normal. Lo que en principio es para las personas libres de discapacidad un proceso ascendente normal de desarrollo social donde la adquisición de derechos viene de la mano del desarrollo económico, para personas en situación de discapacidad, no es así, ya que ha supuesto siempre una lucha constante para lograr hasta el más pequeño de sus derechos.

Por qué se utiliza el concepto lucha cuando aludimos al hecho de que alcanzar derechos es algo que nos viene dado en la Constitución Española de 1987. Se alude a este término porque al referirnos a lucha es hablar de un sobresfuerzo psicológico que conlleva un alto coste de dignidad personal y ese es el precio que viene pagando la discapacidad a lo largo de la historia.

Con propósito de otorgar sentido al cómo y al por qué se reproducen en nuestro país acontecimientos discapacitantes que coexisten en la actualidad y que es importante abordar desde una interfaz cronológica concreta observamos que la etapa de mitad de siglo XX en adelante ofrece una conexión de comunicación perfecta para su comprensión. No obstante, la contienda en busca de justicia social que mantiene la discapacidad por igualar su estatus social al resto de la sociedad pasa por diferentes etapas que vemos a continuación.

En las primeras décadas de siglo, los escasos derechos sociales vinieron acaecidos por la república. No fue una etapa de abundancia, especialmente para personas con

diversidad funcional, pero, tampoco se la puede calificar de *etapa fatídica*. Sin embargo, el conflicto civil entre 1936 y 1939 se ocupó de calificarla así, arrasó con todos los derechos que hasta la fecha se habían logrado. Tendríamos que esperar hasta los años 50 para que diera comienzo una nueva fase que se la puede denominar: *etapa compasiva y filantrópica*. El nombre ya lo dice todo, se percibe la discapacidad como una desgracia o tragedia, en torno a ella emerge el *asistencialismo* y la *compasión* que es atendida por la iglesia a través de caridad y benevolencia. Es una etapa oscura donde se experimenta un retroceso importante, especialmente, las discapacidades intelectuales sufren "desprotección y ocultismo por su consideración vergonzante" (Barriga, 2008) de cara a la sociedad. No olvidemos que la discapacidad intelectual lleva consigo un "componente exponencial" (la deficiencia) que inconscientemente actúa sobre la psique humana como "mecanismo de identidad" (Mayordomo, 2003). Durante la *etapa de transición* se dieron aspectos políticos que con toda seguridad influyeron en la toma de decisiones en cuanto a otorgar derechos sociales, por lo tanto, es importante resaltarlos. Como cualquier otro tipo de transición, la política se presenta con acontecimientos algo agitados. En aquellos momentos de incertidumbre y presión la valentía encaja muy bien, sin embargo, actuar con prudencia era lo más apropiado ante una ambigüedad política que no se daba a conocer con claridad socialmente. No obstante, en momentos de semejante agitación la implicación mediática se torna imprescindible porque posee las herramientas necesarias para impulsar el cambio que pueda promover la transformación social. Teniendo presente esta premisa los profesionales de la comunicación se marcan lograr como reto una sociedad más justa, tolerante y comprometida. Esta nueva perspectiva de discapacidad supuso un punto de inflexión sobre la proyección de imagen y transformación universal que históricamente había sido construida desde "valoraciones erróneas y creencias negativas" (Mayordomo, 2003).

Una vez establecida la democracia se inicia, casi solapada con la siguiente, una nueva fase donde los medios asumiendo su parte de responsabilidad y conscientes de su influencia mediática en toda la magnitud social dan paso a un nuevo periodo denominado: *etapa de cambio de imagen social* donde sus profesionales se arman de valor y coraje para poner en marcha su más valiosa herramienta democrática, la comunicación libre para proclamar firmemente las causas que impiden el avance en derechos y justicia social de personas con diversidad funcional (Peláez, 2008, p. 211).

A tenor de lo mencionado y conscientes de su liderazgo, los medios de comunicación dieron luz y voz a miles de inquietudes relacionadas con la discapacidad y de quienes la padecían, convirtiéndose en mecanismo de cambio con poder transformador cuando en España corrían tiempos donde se reivindicaba concienciación, derechos y libertades con más fuerza que nunca. Durante la penúltima década de siglo los medios de comunicación crecen en esencialidad mostrando respeto y altas cotas de complicidad a la marea activista situándola en primer plano de actualidad ante la sociedad española. Acontecimientos que vienen de la mano del periodista José Julián Barriga (exdirector de noticias Servimedia durante el gobierno de unión centro democrático (UCD)) como impulsor del cambio social que se daba en aquellos momentos en España. Sin embargo, aunque Hegel (citado en Barriga, 2008) afirmase que el pensamiento de la persona siempre llegaría después de los hechos acontecidos, en aquellos momentos no se pretendía cambiar la historia ni predecir el futuro, se trataba de inspirar concienciación y difundir "cultura de solidaridad" en una sociedad que arrastraba durante décadas un estigma negativo sobre discapacidad. También se incidía sobre el respeto a los demás, no olvidemos que los aspectos juiciosos que incorpora la comunicación tanto en el vocabulario utilizado como en las expresiones empleadas actúan de "mecanismo de identidad" porque reflejan la pura realidad de cómo un fenómeno es percibido y

comprendido socialmente (Peláez, 2008, pp.212-213). Durante esta etapa, la necesidad de intervenir a través de los medios vino marcada con un propósito claro, dar un cambio a la percepción colectiva que reinaba en la sociedad española, una percepción fatídica revelaba la encuesta (nº 1090 de su elenco, en 1976) llevada a cabo ese mismo año entre agosto y septiembre en el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). En esta encuesta, la amplia variedad de términos que aluden a la discapacidad en documentos oficiales se asemeja a un testimonio de arqueología social. Encontramos términos como *subnormales, mongólicos y anormales* para referirse a lo que hoy conocemos como Síndrome de Down. Cuando se hacía referencia a la dificultad intelectual se usaban otros como *retrasados mentales* o directamente, *locos.* El término *deforme* era utilizado para referirse a lo que actualmente conocemos como enfermedades raras. Y, por último, los términos como *minusválido, inválido o tullido* hacían referencia al grado de discapacidad física adquirida en episodios de guerra o de servicio al país y así podían diferenciarlos de los utilizados para la discapacidad física de nacimiento como *paralíticos e impedidos*. Un reflejo que pone en cuestión los derechos sociales de un largo periodo histórico y manifiesta la intolerancia social enraizada en las instituciones públicas. Términos que, en los discursos de actualidad podrían ocasionar un escándalo de gran envergadura social (Barriga, 2008).

Haciendo énfasis en el vocabulario y las expresiones empleadas es aconsejable tratar cada tema sin desmerecerlo si lo que deseamos en verdad es llevar a cabo una transformación colectiva de restar importancia a la percepción de discapacidad como "mera cuestión terminológica". Si lo hacemos estaríamos cometiendo un error porque está científicamente probado que la terminología es un "espejo social" donde quedan reflejadas las concepciones y el modo de proyectar una situación concreta como es la discapacidad (Peláez, 2008, p.215).

Por lo tanto, hasta aquí deducimos que la imagen y proyección de la discapacidad es inconstante viene dada por la contextualización sociopolítica. Generalmente, no tiene en cuenta las capacidades humanas de modo individual, sino todo lo contrario, la valoración de nuestras instituciones públicas, erróneamente, pone el énfasis en la carencia de cualidades necesarias. La discapacidad, sin más, ha generado en la sociedad un efecto halo con vínculo negativo hacia aquellos que no responden al canon estándar establecido como humano capacitado motórica e intelectualmente, donde no se acepta a los que no consideramos iguales y no seremos capaces de comprender ni solucionar nunca el problema si continuamos perpetuando socialmente el estereotipo fatídico de la discapacidad independientemente de lo que hagan o piensen nuestras instituciones y el contexto político. De donde se desprende la necesaria implicación mediática. De lo contrario, cada vez las personas con diversidad funcional tendrán más difícil eliminar barreras, desarrollar oportunidades de superación, lograr su marca personal y construir su propia personalidad. Metas necesarias de alcanzar para afianzar el concepto de autopercepción que les permita superar las situaciones discapacitantes y de desventaja con las que parten en la carrera de la vida (Peláez, 2008, p.215).

Tal vez, la raíz del problema sea más profunda de lo que se manifiesta y resida, sobre todo, en la ausencia de atributos como la sensibilización y concienciación ciudadana. Sin embargo, debemos ser cautos y esperar a profundizar en la investigación y, solo entonces, veremos si esta duda queda disipada.

Con el propósito de dar luz a una nueva etapa socio- política continuamos el recorrido por la literatura de Barriga (2008) y comprobamos que, durante las tres décadas siguientes a la llegada de la democracia los movimientos asociativos apoyados por los medios se hacen notar, toman impulso y utilizando como ejemplo la estructura de otras instituciones como los sindicatos obreros, se cohesionan de forma más organizada

pensando que la unión hace la fuerza. Estos años suponen el comienzo de una nueva fase donde se solapan distintas etapas. Entre los años 70 y 80 surge la *etapa de movimientos reivindicativos*, se trata de un periodo mucho más dinámico y activo donde las reivindicaciones que antes eran clandestinas dan un salto cuantitativo para convertirse ahora en exigencias de derechos sociales de cara a la opinión pública. Ha llegado el momento en que el estado y las administraciones públicas asuman como obligaciones sus responsabilidades. En esta etapa la discapacidad deja de ser un problema asistencial que competía únicamente a familias y afectados para convertirse en un problema social. Se centra el foco en el estado, representantes políticos, administraciones públicas y el resto de sociedad. Ahora sí, el concepto discapacidad parece dar un giro completamente. Es un periodo sin miedos donde las familias tienen la valentía de plantarse ante nuestros gobernantes con la idea de acabar con las escuelas de educación especial creadas durante la etapa anterior. Los movimientos activistas y las familias estaban convencidos que segregar a sus hijos en esas escuelas contribuiría a perpetuar la imagen fatídica de discapacidad y luchan por lograr su escolarización en el sistema educativo ordinario en contra del etiquetaje y la categorización que ofrecían las escuelas especiales. Durante esta etapa el recién estrenado gobierno asume responsabilidades e intenta aplacar la agitación social con respuestas rápidas y en base a la nueva Carta Magna comienza a trabajar en un primer marco legislativo explícito para discapacidad y en 1982 se publica la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI), a esta fase también se la conoce como *etapa de logros y conquistas sociales* porque no sería únicamente la discapacidad quien acorte distancias con el resto de países europeos, sino que, algunos sindicatos obreros también elaborarían propias estructuras de gobierno que servirían de referencia más tarde a representantes de organizaciones de discapacidad para constituirse de forma independiente facilitando así el acceso a los sistemas públicos y la sociedad en general,

por eso también se la conoce como *etapa de integración* en las instituciones liderada por fundación ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles) y CERMI que se constituiría oficialmente poco después (1997) desde donde surgen los primeros interlocutores sociales y el diario *Solidaridad digital* implicándose mediante Obras Sociales que impulsan por primera vez los juegos paralímpicos (Barcelona-92) (Barriga, 2008).

A modo de inciso, tendrán que pasar dos décadas para que comencemos a vislumbrar algunos avances de adquisición en derechos educativos y será entonces cuando algunos autores como Molina (2017) afirmasen que en España se iniciaban nuevos tiempos que daban luz a una imagen renovada de la discapacidad que pretendía proyectar una mirada más inclusiva.

Retomando el hilo, antes de entrar en la etapa actual, debemos puntualizar dos hitos históricos de justicia social que consolidan la entrada a una nueva *etapa de igualdad* mediante el Año Europeo de Discapacidad en 2003 y Convención + Protocolo Facultativo en 2006 como resistencia al modo de hostilidad, discriminación y exclusión social (Barriga, 2008).

Corren nuevos tiempos coincidentes con una serie de factores que dan impulso al proceso de inclusión donde la escalada en adquisición de derechos y justicia social comenzaba a alcanzar sus cotas más altas (Inza et al., 2014, p.219).

Con el propósito de lograr una representación más explícita del contexto sociopolítico se puede consultar la obra *Historia de las deficiencias* donde los detalles y relatos facilitados por el autor invitan a entrar en razón para dar sentido a la dimensión del fenómeno discapacidad a lo largo de la historia. Un manifiesto visible que deja constancia escrita de una patente e injusta realidad (Aguado, 1995).

En 2008 España inicia hasta 2014 un periodo de recesión económica sin precedentes. A pesar de múltiples intentos de activación, esta crisis económica tuvo un impacto social que condujo al país a un estancamiento total. Una crisis económica que provocó la descapitalización íntegra de la clase media-baja y como efecto rebote conllevó un retroceso importante en derechos sociales. Especialmente esta situación se haría más notoria entre aquella parte de la sociedad que se acababa de incorporar a dimensión de justicia social, educativa, civil y política.

En España se abre una nueva etapa de dudoso futuro donde predomina especialmente incertidumbre y confusión sobre cómo afrontar los desafíos en discapacidad. Se recurre al papel mediático en cuestiones de política y comunicación social contemporánea desde donde salen a luz pública ciertos desórdenes ofensivos protagonizados en nuestras instituciones durante años de bonanza. La implicación responsable de los medios en nuevo campo de investigación será determinante y decisiva en momentos clave donde discapacidad cederá portadas de historia a corrupción y escándalo público en diversos ámbitos de poder (Castells, 2009).

En esos momentos las conductas indecentes de corrupción surgen por todo el territorio español y pasan a ser objeto de interés prioritario para profesionales de los medios. Paralela a sociedad civil, la corrupción envolvía el país en todas sus dimensiones políticas y aunque no pudieron evitar el escándalo político, lograron frenarlo, de lo contrario, nunca hubiésemos podido calcular el alcance del impacto ni las devastadoras consecuencias sociales (Thompson, 2001 citado en Villoria y Jiménez, 2012, ct. p.111).

1.2 La huella de recesión económica en los derechos sociales y educativos en discapacidad: causas y enfoque crítico

Bajo convencimiento, en pleno siglo XXI es incuestionable la relevancia que articula la educación y el impacto social, económico, profesional o cultural que se le asocia cuando determina el estado de bienestar en la sociedad.

Desde la llegada de la democracia a nuestro país el escenario político ha cambiado poco. El modelo de polarización política que marcó la etapa anterior durante años predomina también hoy en nuestras instituciones lo que se une al hecho de que los partidos políticos mayoritarios suelen repetir alternándose en el gobierno de la nación. Sólo con introducirnos un poco en el Código de Leyes Educativas (CLE) y Código de la Discapacidad (CD) difundidos por el *Boletín Oficial del Estado* (2024) vemos cómo a lo largo de estos 60 años se viene produciendo en nuestras instituciones una progresiva escalada legislativa que pone de manifiesto cómo los políticos vienen utilizándola como seña de identidad propia, la ley de educación que va a determinar en miles de estudiantes el éxito o el fracaso sin reparar en factores clave. Nos referimos a leyes que han fomentado en todos los niveles desajustes curriculares y desfase en los resultados académicos de un alto porcentaje de estudiantes porque hasta ahora no se han apoyado en la opinión de expertos ni han tenido en cuenta las necesidades sociales de cada momento ni las propuestas de inclusión educativa ni las expectativas de los estudiantes, especialmente, de aquellos con diversidad funcional.

Son leyes que no magnifican al estudiante como punto de interés y se han aprobado o derogado en beneficio partidista según el momento. Cuestiones que abordaremos más adelante. Este modo de actuar se ha convertido en una amenaza que genera inseguridad constante en las vidas de los estudiantes porque los aleja cada vez más de un sistema común provocando que la Convención se haya convertido en falacia

y los derechos humanos adopten un carácter relativo aplicándose según a quién (López, 2013).

Ante esta realidad nos inquietan varias cuestiones. Nos interesa saber por qué nuestros gobernantes utilizan el *modelo parcheo* a la hora de legislar en vez de elaborar leyes eficientes y funcionales. Si la educación es el eje vertebrador de un estado democrático nos preocupa saber por qué los partidos políticos son incapaces de confluir en un *pacto de estado* por la educación. También nos interesa saber por qué nuestros gobernantes ignoran la *brecha educativa* entre comunidades autónomas. Nos impacta saber por qué nuestros propios gobernantes son *artífices de las barreras* discapacitantes que se dan en el sistema de educación. Nos preocupa e impacta saber por qué tratan de desviar nuestra atención con argucias mientras se ocupan de otros asuntos.

Tras esas leyes estamos los ciudadanos, las personas y los escolares. Sea como fuere, es necesario que se conozcan los problemas existentes, sobre todo con la finalidad de mejorarlos (Anchuelo, 2016).

La recesión económica provocó que salieran a la luz pública los escándalos políticos que se venían fraguando en la oscuridad y la credibilidad política comenzó a cuestionarse en nuestro país. Desde entonces, los desajustes y desórdenes políticos proliferan y sostiene Anchuelo (2016) que las disfunciones políticas actúan de nódulos para un estado de derecho y su reincidencia acaba por destrozarlo, siendo la causa principal del deterioro que sufren nuestras instituciones públicas, su bajo rendimiento y el retroceso en derechos sociales que se experimenta.

A continuación, vamos a elaborar un apartado a modo de disfunciones donde reflejamos algunos de los desórdenes políticos que se dieron en esa etapa y seguidamente profundizaremos un poco más en cada una de esas contradicciones con la finalidad de ofrecer una retrospectiva panorámica nacional avalada por contribución mediática.

Disfunciones políticas: simbolismo en impunidad política, malversación política con fundamento, pensamiento ideológico no preventivo y asesoramiento de expertos: ausencia de apoyo externo.

a) Simbolismo en impunidad política

En una sociedad democrática el estado debe ser el garante principal de derechos humanos. A través de la legislación el gobierno tiene el deber inherente de proporcionar un valor añadido al estado de bienestar. La clave está en el *principio de lesividad*. La normativa nacional e internacional es abundante, sin embargo, aún no hemos sido capaces de establecer unos principios básicos que penalicen al estado por el incumplimiento de los derechos humanos. *El ius puniendi* hacia el estado provoca que cualquier lucha esté perdida de antemano por corrupción, escándalo político, cohecho, fraude fiscal, delitos de blanqueo, etc. Los bienes públicos deben estar incluidos en el derecho penal con exclusiva protección. Si los bienes colectivos no están protegidos jurídicamente el fraude político tiene campo ancho para reincidir, que es lo que ha venido pasando en las últimas décadas (Íñigo et al., 2015).

b) Malversación política con fundamento

Es un concepto que viene ligado a fraude político y se hace patente cuando los bienes colectivos están desprotegidos jurídicamente. Como vemos a continuación no son pocos los autores que dedican sus investigaciones a este fenómeno de corruptela. Normalmente corrupción y escándalo público van asociados, sin embargo, debemos resaltar que son conceptos totalmente diferentes (Canel y Sanders, 2005, 2006; Malem, 1997; Villoria, 2006 citados en Zamora y Albaladejo, 2011). Atendiendo a la Real Academia Española (RAE), cuando aludimos al concepto “corrupción” nos estamos

refiriendo a actos que se alejan de las normas establecidas y abarcan tanto la dimensión nacional como internacional, es decir, convenciones y leyes vinculadas a la correcta aplicación de las obligaciones dependientes al erario público para destinar sus beneficios a intereses personales o de particulares conocidos (Palau y Davesa, 2013). Sin embargo, el concepto escándalo alude directamente a situaciones o episodios de alarde acompañadas de actitudes y conductas inapropiadas que irritan a la opinión pública (Malem, 1997 citado en Zamora y Albaladejo, 2011). Lo que está en entredicho es si el trasfondo del ideario incorpora la violación sistemática de las normas sociales (Lull y Hinerman, 2000) y si la ceremonia de corruptelas hace alarde desleal a las normas comunes que regulan los cargos públicos para los que fueron nombrados (Malem, 1997 citado en Zamora y Albaladejo, 2011).

Sin embargo, otros autores recuerdan que también está a discusión la proyección de confianza y legitimidad de los gestores públicos a los ciudadanos. Una dimensión que no sólo alcanza a gobernantes y políticos, sino que se extiende por todas las instituciones públicas. Se confirma que, en un país cuando suceden episodios de fracaso económico y social los problemas de corrupción están cerca (Anchuelo, 2016). Escenarios públicos donde el escándalo se convierte en seña de identidad en la cultura política (Barkin, 1999; Castells, 2009; Jiménez, 1995; Thompson, 2001 citados en Zamora y Albaladejo, 2011).

Hasta bien entrado el siglo XXI en España se viene gestando un problema serio de corrupción política e institucional generalizado que confirman los retrocesos experimentados en adquisición de derechos que mencionábamos en el apartado anterior (Fernández-Iglesias, 2008; Villoria, 2015).

c) Pensamiento ideológico no preventivo

Atendiendo a discapacidad, la bibliografía que venimos analizando hasta el momento hace entender que convenciones y ordenamientos jurídicos establecidos desde

Europa se elaboran con objeto de garantizar derechos y proteger la dignidad. Por lo tanto, para poder hablar de justicia social y estado de bienestar su plasmación en el marco legal nacional debe ser con carácter inmediato y su pretensión la de "proveer, proteger y asegurar" que esta disposición sea cumplida (Molina, 2017, p.29). Sin embargo, sigue siendo insuficiente lo que se hace.

Profundizando en la bibliografía, comprobamos que a lo largo de la geografía española surgen Planes de Acción, Estrategias y Observatorios Sociales que siendo independientes unos de otros convergen en un mismo propósito, facilitar en personas con diversidad funcional la inclusión social. De modo extraordinario, el Plan que fue aprobado en Congreso de los Diputados el 12 de septiembre de 2014 y presentado públicamente por la secretaria de Estado del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (MSSSI) y la Secretaría General del Real Patronato sobre Discapacidad (RPDR) como iniciativa sin precedentes incorpora la articulación de aspectos tangibles en *igualdad, empleo, educación, accesibilidad y economía* cuyos principios básicos con carácter internacional o nacional se anclan a documentación oficial como es la convención de ONU-2006, la Estrategia Europea de Discapacidad (EED) de 2010-2020 y el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre. Durante la presentación pública se hace énfasis especial en el *empleo* aludiendo al derecho de personas con capacidades diferentes. Es de interés elevar la cota en la garantía de derechos y en la concienciación a la ciudadanía mejorando la situación de empleo. Para ello se hacía imprescindible contrarrestar los *factores de riesgo* que amenazaban las posibilidades de empleo (MSSSI, 2014).

Cabe tener en cuenta que la desigualdad en acceso y ausencia de equidad en planes de estudio proyecta menor nivel educativo que implica -proporcionalmente- desigualdad en personas con bajo desempeño en el mercado laboral redundando en desigualdad

económica del resto de población a nivel de ingresos percibidos. Las barreras en acceso, permanencia y participación desigual en educación, inevitablemente, generan asimetría educativa en personas con diversidad funcional que afectará a su empleabilidad, por ende, a su estabilidad económica (Molina, 2017, ct. p.100).

El Informe del Comité ONU de 2011 menciona en educación aspectos muy importantes que España viene incumpliendo de forma sistémica en lo relativo al artículo 24 de la Convención sobre la segregación y exclusión estructural de alumnado del sistema educativo por motivos de discapacidad desde 2011 hasta la adopción del mismo informe (Solcom, 2011) lo que inclusive se pone de manifiesto en diferentes informes elaborados por el Comité sobre Derechos de Personas con Discapacidad (CERMI, 2019a,2019b,2019c).

Atendiendo al Plan mencionado, los puntos 48, 51 y 52 aluden a la necesidad de trabajar aspectos esenciales que ayuden a eliminar en todas las etapas, incluyendo las no obligatorias, la brecha educativa proporcionando al alumnado con diferentes capacidades los recursos humanos que cada uno necesite, materiales, acceso, información, movilidad, participación…. Se trata de impulsar el proceso de inclusión educativa sin excepción de alumnado diseñando planes de estudio con base en la accesibilidad universal teniendo en cuenta la igualdad de oportunidades y de derechos (MSSSI, 2014, pp.45-46).

Si bien cabe mencionar que el empleo mejoró los valores, nunca logró eliminar como tal las barreras discapacitantes. Lo que no ha redundado por lo tanto en la deseada *normalización* (Guirao y Arnaiz, 2015, p.7) por lo que aún queda un largo camino por recorrer hasta logar la ansiada equidad educativa (Anchuelo, 2016; Villoria y Jiménez, 2012; Villoria, 2015).

d) Asesoramiento de expertos: ausencia de apoyo externo

De entrada, el asesoramiento es una práctica común moldeable a cualquier campo profesional. Un equipo de asesoramiento es una estructura sólida que configura un espacio tridimensional interdisciplinar donde convergen conocimientos múltiples, modelos de consulta experimentados y posibles consideraciones que responden a labores de apoyo en la toma de decisiones (Idol y West, 1987 citado en Santana Vega y Santana Bonilla, 2016, ct. pp.59-60).

La toma de decisiones es una estrategia muy valiosa. En 2013 MacPherson corrobora el gran potencial del asesoramiento en un artículo para la revista Harvard Business Review. La amplia formación y experiencia que aporta contribuye exponencialmente al buen funcionamiento del país. La ausencia de expertos útiles corrobora la irresponsabilidad y disfunción política en nuestras instituciones públicas (Fundación Más Humano, 2017).

No obstante, las disfunciones políticas no son un acontecimiento novedoso. Si echamos un vistazo atrás comprobaremos que en 1526 Juan Luis Vives se resistía a ser "erudito ajeno a la sociedad". Manifiesta Matheeussen (1992 citado en Palacios, 2008) su interés por conocer los problemas que sucedían a su alrededor y de sus habitantes. Intentaba comprender y analizar el por qué sucedían y cómo se podían solucionar. Sin embargo, las autoridades se resistían a escucharle e ignoraban su asesoramiento. Entusiasta por estudiar los fenómenos de la pobreza, la resistencia política como detonante sería quién le llevó a comprometerse con los problemas que acontecían en Europa escribiendo y aconsejando a las autoridades públicas, a quienes planteaba estrategias de reforma política, asistencia, educación y prácticas sociales (Palacios, 2008).

1.3. Perspectiva legal desde la evolución del concepto discapacidad

Ajustándonos a principios de vida independiente básicos, el concepto se entiende como un modo de "opresión" que incorpora dos marcas de identidad, deficiencia y discapacidad. Una nueva concepción de discapacidad que sitúa en el centro a la persona e incluye los factores medioambientales y la propia sociedad como agentes discapacitantes. Es decir, según manifiesta Union of Physically Impaired Against Segregation (UPIAS, 1976), discapacidad es lo que resulta de la relación opresiva entre personas de capacidades diferentes y resto de sociedad. Una estructura social excluyente que no se detiene en considerar a personas con capacidades diferentes ni en facilitar actividades cotidianas del entorno para su participación. Partiendo de contribuciones de UPIAS podemos afirmar que las personas no son discapacitadas sino "un estado de funcionamiento" que resulta del rechazo social e institucional a modo de barreras discapacitantes que impiden desarrollar una vida normalizada (Palacios, 2008).

Creemos entender desde el modelo social que el concepto discapacidad da un nuevo giro en su concepción, ha dejado de ser una característica, cualidad o habilidad atribuida a una persona para pasar a ser un fenómeno social. Aludiendo a los términos para referirse a personas con capacidades diferentes, desde que se fueron aprobadas las primeras leyes de discapacidad, se observa un gran esfuerzo por encontrar un vocabulario más afable que dignifique a las personas con capacidades diferentes. Desde las instituciones se proyecta una mayor voluntad estimulada por la propia población en situación de discapacidad, movimientos activistas y familiares cercanos. Terminología que pasa de *"persona discapacitada a persona con discapacidad"* (Peláez, 2008).

Sin embargo, cabe mencionar que la concepción del nuevo término "con discapacidad" sigue aludiendo al déficit personal como desventaja en el medio que le rodea sin contemplar las restricciones que este ocasiona.

Hemos comprobado en cuestión de derechos que discapacidad viaja históricamente muy lento, el proceso de inclusión viene experimentando algunos avances, pero no los deseables. A pesar de todos los cambios acontecidos, los discursos y textos institucionales continúan incorporando matices de conservadurismo donde comprobamos que el tiempo ha transcurrido, pero los prejuicios permanecen (Peláez, 2008, p.215).

Nos vamos a centrar únicamente en el lenguaje utilizado en legislación para referirse a discapacidad.

Desde 1975 que surgiera la primera declaración de los *impedidos* hasta hoy han transcurrido más de cuarenta años, los mismos que hemos necesitado para llegar al concepto discapacidad y desterrar su concepción ofensiva. Con idea de mejorar la atención de dificultad en 1980 la OMS califica la situación de discapacidad intelectual como enfermedad mental en la ley de protección de *enfermos mentales*. Con el propósito de elevar las cotas de bienestar social en 1982 se aprueba la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) que trata de reducir la brecha incluyendo en su definición la terminología de *minusválido*. Sin embargo, es una ley que obvia los factores discapacitantes, aspectos medioambientales y causas, caracterizando la discapacidad de anomalía patológica, es decir, emergiendo las interpretaciones clásicas del modelo médico. Con la Ley 17/1989, se pretende reducir la brecha mediante una pensión compensatoria de *inutilidad* para personal militar, con la Ley 39/2007 *gran invalidez* prestación del cuerpo de *mutilados* de guerra. La Constitución de 1978 en el art. 49 los califica de *disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos*. Para llegar a una ley que contemplara aspectos de *igualdad, discriminación y accesibilidad* hubo que esperar la

Ley de Igualdad, No Discriminación y Accesibilidad Universal (LIONDAU) que, a pesar de todo, mantiene el énfasis en las limitaciones de la persona.

Otros autores como Crow van más allá y consideran la necesidad de introducir nuevos conceptos en política. Creen oportuno analizarlo y valorarlo porque si estas definiciones y perspectivas no proyectan a la opinión pública una imagen renovada, la población libre de discapacidad seguirá proyectando su intolerancia a través de sesgos y prejuicios (Crow, 1996 citado en Palacios, 2008, ct. p.185).

A modo de cierre, ante el anhelo incansable por encontrar un concepto más noble para referirse a discapacidad desde el movimiento activista se recomienda una nueva valoración conceptual que tenga en cuenta posibles nuevos términos como: *diversidad funcional* o *capacidades diferentes*. Algunos autores como Arnau (2011) creen que ha llegado el momento de reflexionar e incorporarlos al discurso del tema. No obstante, desde sus inicios el modelo social ha intentado en su discurso desligarse de ellos ante la diferencia que implican (Palacios, 2008) lo que supone que no se haya llegado a un consenso ya que se tiende a que se deba usar un lenguaje lo más inclusivo posible (COCEMFE, 2017).

2. Educación inclusiva. Avances vinculados a la discapacidad: una mirada activista frente a la imposición médica

Llegado este punto cabe mencionar que son muchos investigadores quienes sostienen que la discapacidad responde a un concepto inserto en una situación de carácter heterogéneo donde los factores medioambientales, las características del entorno donde la persona vive y se desarrolla y el resto de los elementos ornamentales que rodean las instituciones públicas adoptan un papel de resistencia en el cual las dimensiones física, psíquica y sensorial de la persona se verán envueltas por los factores externos mencionados. Si focalizamos la atención veremos resistencia medioambiental desde el

modelo social de discapacidad que conlleva dificultades estructurales, educativas, económicas, funcionales y profesionales que revierten en la actividad diaria de las personas implicando limitaciones, por las cuales, ocupaciones y tareas de su vida personal se verán condicionadas (Padilla, 2010, p.384).

Las dificultades estructurales, educativas, económicas, funcionales y profesionales no deben ser motivo de exclusión, sino todo lo contrario, las características personales, bajo el modelo social, requieren del Estado eliminación de barreras discapacitantes tanto del entorno de instituciones como de la propia sociedad. Los ajustes y apoyos profesionales, técnicos, tecnológicos…, en todos los ámbitos son fundamentales y así lo asegura la Asociación Americana para el Retraso Mental (AAMR,2004) y lo corroboran autores como Cols y Luckasson (2002, p.145 citado en Cantero y Betanzos, 2008; Verdugo, 2003).

La diversidad no merece ser interpretada desde el prisma de las discapacidades, sino todo lo contrario, las capacidades son todas válidas. Los obstáculos del camino que puedan influir en el proceso de aprendizaje debido a la comunicación con los demás, especialmente de alumnado con dificultad intelectual y sensorial deberán ser eliminados para que logren ser incluidos en un sistema de educación común que no les tache de bajo desempeño (Cantero y Betanzos, 2008).

En la parte histórica hemos tenido ocasión de comprobar que durante el último periodo de siglo la lucha activista se convirtió en trampolín hacia Europa. Sin embargo, no fue suficiente cuando el manual de Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM) y la OMS continúan considerando la discapacidad como enfermedad y sus consecuencias para la persona las utilizan como grado de categorización de la enfermedad (CIDDM, 1980; OMS, 1991 citados en Aparicio, 2009).

Si bien, una clasificación que centra el foco en la persona como *discapacitada*, realza las dificultades que presenta su déficit de capacidades para llevar a cabo los diferentes cometidos socialmente estandarizados. Hace énfasis en las desventajas culturales, educativas, sociales o económicas que resultan de sus deficiencias y discapacidades obviando por completo la influencia de factores medioambientales. Lo hace en base al modelo médico-rehabilitador considerando *deficiencia, discapacidad y minusvalía* como aspectos personales que se alejan del prototipo estandarizado de persona válida. Deficiencia en relación con aspectos biomédicos-patológicos; discapacidad respecto al nivel de resultados y rendimiento; y minusvalía respecto a la distancia establecida entre aquello que una persona puede hacer o debiera hacer con respecto al grupo social de referencia (Aparicio, 2009).

Estas afirmaciones corroboran poder discriminatorio del CIDDM si es utilizado como instrumento de clasificación de déficit como rasgo absoluto alineado únicamente a lo que le falta a una persona con respecto a lo que los demás tienen. No tiene en cuenta la vida personal, los intereses, las expectativas, opiniones, … de las personas con capacidades diferentes. A partir de este enfoque en 1991 la OMS activa una iniciativa para atender a personas con enfermedad mental obviando la desigualdad encubierta por categorización y estigmatización de su imagen. Estado de dependencia y sometimiento a enfermedad mental que impide la plena inclusión y anula cualquier posibilidad de planificar proyectos de "vida independiente" (Arnau, 2011), según el modelo rehabilitador, "siempre les falta algo" (Aparicio, 2009, p.131).

La percepción y manera de concebir la discapacidad intelectual, afortunadamente, viene cambiando cada muy poco tiempo. No obstante, estos cambios conceptuales vienen impulsados por las influencias internacionales propuestas en el

manual de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) (citado en Verdugo y Schalock, 2010, p.9).

La CIF comienza a trabajar en el propósito de un nuevo diseño de *discapacidad dimensional* con carácter dinámico y respetuoso que reduzca a mínimos los dominios de *categorización y estigmatización* impuestos por el modelo médico y amplíe las expectativas del anterior *modelo funcional* propuesto por la AAMR en 1997. Se trataría de un modelo basado en el funcionamiento humano universal que no prive poseer un campo abierto a la evolución conceptual y desarrollo personal, para ello, pone en marcha en 2001 *el modelo funcionamiento de discapacidad* de OMS (citado en Aparicio, 2009).

En 2002, la AAMR da por bueno el *modelo multidimensional* que tiene en cuenta el proceso de interacción como factor fundamental para poder seguir evolucionando, así como, la "interacción dinámica y multidireccional" de las personas con los diferentes factores del contexto será considerada algo esencial (Pantano, 2003, p.39).

La discapacidad, aunque amplia, *es única*, por consiguiente, se presenta un reto importante a las políticas de bienestar social que deberán dar un giro para centrarse en ofrecer respuestas que cubran necesidades individuales (Aparicio, 2009; Verdugo y Schalock, 2010).

3. Protección jurídica de discapacidad. Normativa internacional: aspectos destacables

Los años 50 del siglo pasado fueron un escenario fructífero desde el momento en que la ONU se implica en los problemas globales y hace válido el *derecho de igualdad universal*. Las reivindicaciones en busca de la igualdad de oportunidades sociales y educativas, desde entonces no han cesado. Lograr la participación social en todas sus dimensiones pasó de ser una utopía a un reto alcanzable (Arnau, 2011).

A partir de entonces, la proliferación de normativa internacional no cesó, de ello da buena cuenta el Código de la Discapacidad de 2024. De ahí hemos recabado la normativa legal de discapacidad y el modo que sigue su evolución.

Con el propósito de ofrecer una respuesta generalizada a los movimientos activistas reivindicativos y equiparar en igualdad de oportunidades, la ONU considera la necesidad de mantenerse jurídicamente dinámica e inmediatamente adopta el Programa de acción mundial para personas con discapacidad (PAMPD), en 1991 da luz la Ley De Puertos del Estado y Marina Mercante (LPEMM) y poco después, en 1993 aprueba el Número Único de Identificación Personal (NUIP) como un sistema de correspondencia que identifica a los recién nacidos hasta su muerte situando nuevamente la discapacidad en puestos de desventaja impidiendo la plena participación. En 1994, entre los días 7 y 10 de junio la UNESCO, liderada por la ONU, aprueba la Desensibilización Sistemática (DS) como respuesta a las necesidades educativas específicas. Más tarde se reestablece el acuerdo *educación para todos* en Jomtien (Tailandia) que garantizaba el derecho a educación (Bariffi y Palacios, 2007; CDD, 2024; Molina, 2017; Muñoz, 2019).

El 13 de diciembre de 2006 se produce un hito histórico, la ONU adopta la CIDPD situando en "plano de derechos humanos" la discapacidad. De forma paralela a la Convención, también aprueba un Protocolo Facultativo que otorga de modo individual o colectivo potestad a presentar reclamaciones de incumplimiento (Bariffi y Palacios, 2007).

Bajo auspicios de la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI), en 2013 el Tratado de Marrakech impulsa un nuevo salto cuantitativo facilitando el acceso a textos impresos en obras publicadas a personas con diversidad visual en base al artículo 96.1 de la Constitución Española (CE) que lo incorpora a su legislación en 2018 (CDD, 2024).

Desde la creación del braille han transcurrido dos siglos hasta la adopción del tratado, sin embargo, su contribución universal tiene en común mejorar millones de vidas de personas con diversidad visual (Martín, 2018).

Como se puede comprobar, no todas las etapas históricas fueron adecuadas para la discapacidad. En España hubo leyes antecesoras a los ordenamientos europeos que apenas otorgaban cobertura legal a la discapacidad. Con la ley de pobres de 1601 se reconocía oficialmente la necesidad de intervención del Estado (Palacios, 2088).

Viene siendo una constante histórica que la normativa española no se anticipe a necesidades sociales. La llegada de LIONDAU en 2003 y el nacimiento de la convención en 2007 justifican la invisibilidad que vienen soportando las personas con discapacidad. Tuvieron que pasar cuatro años más para que España adaptara la Convención a su normativa. Ley de inicio que necesitó unificar y armonizar desfases dos años después mediante el RDL 1/2013, de 29 de noviembre, derogando las anteriores (CDD, 2024).

De carácter internacional, desde la ONU (1942) a la OMPI (2013) se vienen aprobando un considerable número de declaraciones, convenciones, resoluciones, planes, estrategias… a favor de la discapacidad. Normativa específica que España viene adaptando a su marco jurídico progresivamente. De carácter nacional, desde la Constitución de 1978 a RDL 1/2013, de 29 de noviembre, para unificar, actualizar y armonizar las exigencias de la Convención internacional de discapacidad a normativa general del Estado se vienen aprobando, modificando y renovando un sinfín de leyes que mediante pedagogía *de parcheo* han tratado de actualizarse adaptando su normativa a la discapacidad, sin embargo, nos consta que los objetivos no hayan sido alcanzados.

4. Sorpasso de inclusión a integración educativa. Aspectos destacables de ordenamiento internacional en las políticas educativas españolas

Tras la dictadura franquista de España, las reclamaciones constantes de justicia social propias de las familias supusieron que los gobernantes tuviesen que dar respuestas inmediatas de educación especial. Una etapa de integración escolar que sostiene el "*principio de Normalización*" (Illán, 2004, p.113).

Algunos autores (Bank-Mikkelsen, 1976; Nirje, 1976; Wolfensberger, 1972 citados en Illán, 2004) afirman que el concepto señala directamente a gobernantes, legisladores, instituciones públicas, funcionarios públicos y sociedad en general. Les obliga a reajustar factores medioambientales a necesidades específicas a fin de equiparar sus vidas al resto de sociedad. La normalización implica la contribución del Estado para la inclusión mediante apoyos en igualdad de condiciones como indispensables ajustes razonables, tener expectativas y realizar un proyecto de vida autónomo, independientemente de las características físicas, motoras o intelectuales de cada uno (Illán 2004, cts. p.113).

Con la "*normalización* no se pretende facilitar nada, pero, tampoco negar". Las personas con capacidades diferentes consideran este concepto "clave" para avanzar en inclusión.

Si tenemos en cuenta la nulidad de derechos educativos de inicio que en los años setenta se diera respuesta a las Necesidades Educativas Específicas (NEE) suponía un punto de partida. Con respecto a la normalización parecía un comienzo esperanzador, sin embargo, diversos autores consideran la respuesta insuficiente y la iniciativa segregadora haciendo uso de definiciones conceptuales de discapacidad lo que muestra su resistencia

(Bank-Mikkelsen, 1976; Nirje, 1976; Wolfensberger, 1972 citados en Illán 2004, cts. p.113).

Históricamente, las respuestas a discapacidad obedecen a contextos sociopolíticos. El rechazo e invisibilidad generada en la sociedad no se entiende sin necesidades de subsistencia (Bariffi y Palacios, 2007; Palacios, 2008). Aquí y ahora no están a discusión las necesidades de subsistencia sino el concepto *normalización*. Desde la mediación internacional su concepción ha dado un giro importante, hemos pasado de intentar normalizar a las personas a costa de opresión a normalizar las situaciones que operan en el entorno a modo discapacitante. Sin embargo, aquella vieja concepción histórica persevera en las entrañas de la sociedad, discreta intolerancia subyacente del fondo de instituciones públicas gobernantes que a lo largo del tiempo han sido sometidas a fanatismos e intransigencias sociopolíticas que coexisten obstaculizando el futuro "en mayor o menor grado" (Aguado, 1995, p.26).

Respondiendo a cuestiones en inicio, con la llegada de la Convención y el Protocolo Facultativo el alumnado con discapacidad se convierte en protagonista del cambio pasando de "objetos a sujetos de derecho". Ahora bien, si deseamos hacer de la educación un verdadero proyecto debemos focalizar cómo incidir en acceso, presencia, participación y permanencia desde el plano de derechos humanos bajo dos presupuestos esenciales, por un lado, la vida humana debe ser considerada un *hecho de valor* y por otro, el valor de la diferencia su *seña de identidad* a fin de revertir en éxito escolar (Bariffi y Palacios, 2007).

A lo largo de este siglo, muchos autores han mostrado especial interés por estudiar y comprender la Convención y su plasmación en nuestro marco jurídico, sin embargo, aún queda mucho por explorar para materializar la inclusión educativa en todos los niveles. Sin cambios razonables en organización de centro, proyecto educativo, diseño de

programaciones, comunidad educativa, metodologías, figuras profesionales, estratificación de currículo en objetivos alcanzables, … y un largo etcétera que supongan barrera discapacitante para el alumnado, el proceso de inclusión educativa no será exitoso (Barton, 2009; Inza et al., 2014).

Investigadores llevan años afirmando que no existe la educación integral e inclusiva. Un sistema que tiene sus puntos fuertes en destacar la intelectualidad, el talento y la rivalidad sin valores en detrimento de inteligencia emocional, social y ética, es un sistema estigmatizador y segregador premeditadamente excluyente. Cuando el concepto integral va asociado a educación, su dualidad contempla movilización ágil en el plano amplio de educación en la totalidad de funciones, es decir, educación inclusiva sin más (Oliver, 1966 citado en Palacios, 2008).

Este punto de vista suscita dos principios igualmente necesarios y eternos, la *inclusión* y la *normalización* en base a que la normalidad no existe, es arquitectura humana donde existe diferencia (Oliver, 1966 citado en Palacios, 2008).

Diversos autores se resisten a aludir a inclusión si la educación no escolariza desde dos principios diversos y contrarios: el sistema educativo no puede estar establecido a priori sino ser flexible y dinámico con capacidad de adaptación al alumnado (Villalobos y Zalakain, 2010 citado en Inza et al., 2014).

Volviendo atrás para retomar el concepto *normalización* …, ante estos supuestos subyace la necesaria implicación del Estado como legislador público de quien depende la transformación integral de la escuela. Sin embargo, en todos sus niveles el sistema educativo en los últimos veinte años no se ha reinventado por completo. Un factor que ralentiza el proceso de inclusión educativa es la filosofía “iguales pero separados” que acepta la psique humana enraizada históricamente en la estructura del sistema (Palacios,

2008, p.167). En base a esa premisa, para comprobar las cotas de inclusión educativa es suficiente revisar el informe publicado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (MECD) desde 1814 con el antiguo régimen, pasando por Ley Moyano (1857) hasta obligatoriedad educativa en España con la Ley General de Educación (LGE) de 1970.

Analizando el Código de Leyes Educativas (CLE) de 2024 observamos que, una vez restaurada en España la monarquía en 1976 se impulsan escalonadamente una sucesión de cambios que de inicio persiguen eliminar las desigualdades en la educación pública/privada existentes antes de la aplicación de LGE en 1970 hasta 2020 que entra en vigor la nueva Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) que reemplaza la anterior Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) incorporando la totalidad de exigencias normativas internacionales. Un compendio de leyes que tratan de regular la estructura del sistema ordinario y superior de enseñanza en base al art.27 de la Constitución. La exploración da como resultado tres leyes en educación superior más cinco reales decretos. En etapa obligatoria se aprueban diez leyes educativas más un sinfín de reales decretos que justifican continuas modificaciones de desajustes. Desde la Convención debimos esperar la incorporación de nuevas exigencias con la Ley Orgánica de Educación (LOE), sin embargo, fue derogada posteriormente cuando entró en vigor la LOMLOE. Esta última reforma proyecto ley entra en vigor dos días antes del estado de alarma como consecuencia de la COVID-19, con circunstancias sociosanitarias que hicieron emerger infinitas debilidades del sistema educativo.

Conviene tener en cuenta a la hora de reproducir cambios en legislación factores subyacentes de permisibilidad de bajo rendimiento, sólo basta con que lo parezca para ser interpretado por el resto de los ciudadanos como otorgamiento de privilegios., por ende, motivo de desacuerdo. No obstante, con la *normalización* no se pretende que se facilite nada, pero tampoco que se niegue. La legislación tiene que ser justa pero equitativa. El

éxito no dependerá tanto de otorgar privilegios como de apoyos y ajustes razonables y la eliminación de barreras (Banco Santander, 2022).

Desde LISMI hasta hoy han transcurrido más de tres décadas sin que logremos los objetivos planteados en ninguna de sus fases. Los actores responsables del proceso de inclusión deben replantearse el término integración y conceptualización conjunta de inclusión educativa y reconocer que ambos conceptos presentan diferencias. El largo camino desde la no escolarización, escuelas puente, aulas de compensatoria e integración en aulas ordinarias hasta la actual inclusión educativa viene impuesto por decisiones políticas lo que aproxima al fracaso escolar del alumnado.

La no discriminación únicamente se alcanza a través de la concienciación, primero política y después social. Si no estamos convencidos y no creemos en lo que hacemos, será muy difícil lograrlo. Sólo con suprimir del discurso el *concepto exclusión* no garantiza la *inclusión* (Molina, 2017; Santofinio, 2016).

> *Parafraseando autor desconocido…, en cuestiones que a todos nos concierne, cultivar nobles facultades que distinguen el bien del mal en favor del bienestar común derriba obstáculos insalvables en el camino planteando retos alcanzables que contribuyen en elevar la concienciación social.*
>
> *(Anónimo, 2017).*

5. Conclusión

Una vez finalizado el capítulo, del conocimiento obtenido surgen premisas, supuestos y cuestiones básicas que debemos plantearnos con carácter prioritario. La información resuelve muchas incógnitas, pero, no crea menos dudas. Lo que sí deja claro es que la educación es el eje activador del engranaje social. La educación debe responder al modelo de sociedad que deseamos ser. Esa es la primera cuestión que debemos plantearnos antes de referirnos al concepto inclusión. Si las personas libres de discapacidad no somos capaces de mostrar empatía ni exteriorizar dudas…, ello generaría mayor confusión al poner de manifiesto la falta de tolerancia, valores, respeto, comprensión, responsabilidad, coherencia, ética…, que envuelve nuestras vidas.

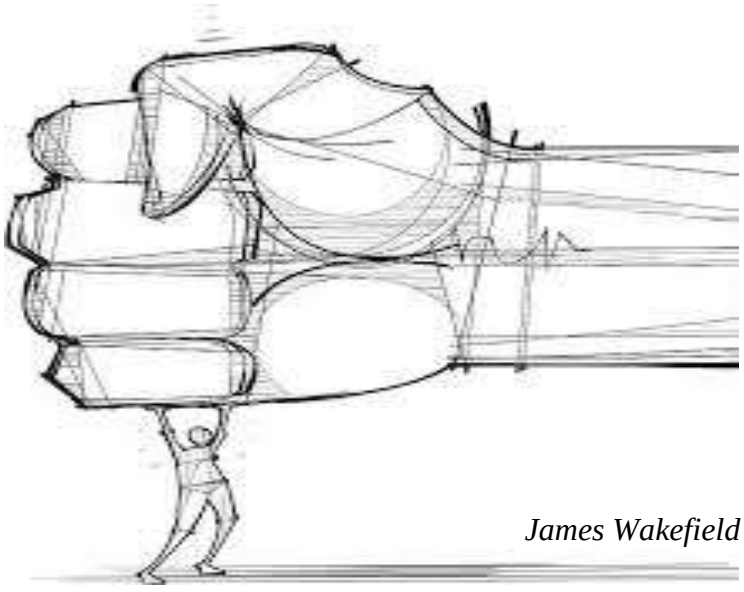
El modo de plantear las reformas estructurales del sistema educativo y su legislación ha de convertirse para los gobernantes en un acto de vital importancia. Se trata de respetar y valorar a los demás, con acciones que permitan alcanzar la equidad como seres humanos en igualdad de derechos. En tiempo pretérito -La Teoría del Privilegio- de pena y lástima que arrastra el sistema de educación público estigmatiza la discapacidad revirtiendo negativamente sobre las personas y posibilidades de acceso al mercado laboral quedarán menoscabadas. No olvidemos que la educación ennoblece a las personas elevándolas a cotas de respeto social.

CAPÍTULO II

LA DISCAPACIDAD COMO SÍMBOLO DE MÁXIMA EXPRESIÓN DE OPRESIÓN AL CUERPO Y MENTE DEL SER HUMANO: PARADIGMA SOCIOLÓGICO Y TRAYECTORIA SOCIOCULTURAL.



Shutterstock



James Wakefield

Sumario: *Resumen. Introducción. 1. Perspectiva histórica-epistemológica: discapacidad y valía. 2. Sincronismo histórico. Disposiciones sociales de opresión y variaciones de funcionamiento humano como resultado de marginalización. 3. Axiomas de desigualdad por motivo de funcionamiento humano. 4. Discriminación múltiple: carácter dimensional y realidad en discapacidad. 5. Conclusión.*

LA DISCAPACIDAD COMO SÍMBOLO DE MÁXIMA EXPRESIÓN DE OPRESIÓN AL CUERPO Y MENTE DEL SER HUMANO: PARADIGMA SOCIOLÓGICO Y TRAYECTORIA SOCIOCULTURAL

Ante el enunciado de un discurso, lo que se trata de analizar son las condiciones de producción, no las representaciones e ideales del autor. Retomando la pregunta de Foucault (2010). ¿qué importa quién está hablando? comenzamos a desmenuzar el discurso a partir de una perspectiva histórica-epistemológica que va a la par.

Emiliozzi (2017)

Resumen

Con discapacidad de algún tipo se estima el 16% de población mundial (OMS, 2023). Los diferentes estudios realizados evidencian el vínculo directo entre discapacidad-opresión-pobreza a partir de los cuales subyacen episodios de desventaja y discriminación social. Las políticas económicas que impregnan la dimensión global del funcionamiento mundial han omitido cuestiones fundamentales de Derechos Humanos que han contribuido a su invisibilidad. Los altos costes que derivan de sus propias características y de las múltiples barreras discapacitantes (arquitectónicas, sociales y del entorno) les sumergen junto a sus familias en una pobreza, opresión y vulneración de derechos infinita. En este capítulo se reflexiona desde una perspectiva epistemológica, sobre los procesos de tratamiento que a lo largo de la historia se viene concediendo a la "Discapacidad", su construcción sociocultural, el control de la acción voluntaria, la opresión y la intolerancia que redunda en discriminación. Se subrayan las fortalezas y debilidades de los modelos teóricos que vienen inspirando las investigaciones del pasado y del presente, se resaltan los aspectos de mayor protagonismo en otras etapas afín de representar la realidad sociopolítica conceptualizando un hecho evidente de la condición humana que impregna las nuevas generaciones de nuestra sociedad. Se solicita la implicación de la sociología con el propósito de orientar las futuras investigaciones y facilitar un clima óptimo que reemplace la lucha abierta por —el poder del campo en disputa— entre los expertos que componen los dos campos de saber científico.

Palabras clave: discapacidad, cuerpo y mente, opresión, discriminación, pobreza.

DISABILITY AS A SYMBOL OF MAXIMUM EXPRESSION OF OPPRESSION TO THE BODY AND MIND OF THE HUMAN BEING: SOCIOLOGICAL PARADIGM AND SOCIOCULTURAL TRAJECTORY

[…] Let us remember, and only symbolically, the old Greek proverb: that arithmetic can very well be the object of democratic societies, since it teaches relations of equality, but that geometry should only be taught in the oligarchies as it shows the proportions in inequality. […]

Foucault (1992, p.11)

Abstract

Estimated 16% of the world population has functional diversity of some kind (WHO, 2023). The different studies carried out show the direct link between disability-oppression-poverty from which episodes of disadvantage and social discrimination underlie. The economic policies that permeate the global dimension of world functioning have omitted fundamental issues of Human Rights that have contributed to their invisibility. The high costs that derive from their own characteristics and from the multiple disabling barriers (architectural, social and environmental) plunge them and their families into infinite poverty, oppression and violation of rights. This chapter reflects from an epistemological perspective on the treatment processes that throughout history have been granted to "Disability", its socio-cultural construction, the control of voluntary action, the oppression and intolerance that results in discrimination. The strengths and weaknesses of the theoretical models that have been inspiring past and present research are highlighted, the aspects of greatest prominence in other stages are highlighted in order to represent the socio-political reality conceptualizing an evident fact of the human condition that permeates the new generations of our society. The involvement of sociology is requested with the purpose of guiding future research and facilitating an optimal climate that replaces the open struggle for —the power of the field in dispute— between the experts that make up the two fields of scientific knowledge.

Keywords: disability, body and mind, oppression, discrimination, poverty.

Introducción

Bien podríamos afirmar que la sociología es una ciencia que canaliza su interés de estudio en torno a las sociedades humanas. Científicamente esta ciencia articula su producción de conocimiento a partir de los fenómenos sociales, culturales, religiosos, económicos o políticos que acontecen en ellas, de modo que, toda circunstancia social en la que se desarrolle cualquier tipo de acontecimiento o comportamiento de las sociedades o grupos sociales suscitará su propósito de existencia.

Su matriz disciplinar son las Ciencias Sociales, por consiguiente y teniendo presente lo anterior, ostenta la potestad de proyectar teorías generales y específicas, a partir de las cuales, otorgar sentido al funcionamiento de la realidad social.

Conscientes de su juventud -recordemos que a principios de siglo XIX se remontan los inicios de la sociología cuando Henri de Saint-Simon (1802 en Díaz Velázquez, 2017) desarrolla la idea de la «fisiología social» o «física social» aunque más tarde, con el reinicio de la sociedad industrial sería rebautizada como sociología por Auguste Comte (1815 en Díaz Velázquez, 2017) (pensador francés y fundador del *positivismo*)- la sociología, desde un enfoque epistemológico, ha sido y es la gran ausente en la proyección cultural de la discapacidad en nuestra sociedad moderna, per se los primeros estudios de las sociedades- se remontan a Platón y Aristóteles en filosofía griega- que nos proporcionaban una perspectiva holística de sociedad que mostraba interés de interacción entre sus miembros, en la actualidad, en España se echa en falta la crítica filosófica, pero aún más, la implicación de la sociología en un fenómeno global de tanto calado histórico.

El entendimiento y la razón del comportamiento humano, con sus iguales no tan iguales, desde las primeras civilizaciones hasta nuestros días, debía haber sido un desafío

en investigación para Ciencias Sociales, especialmente desde ámbito sociológico (Díaz Velázquez, 2017).

La comprensión en las interacciones sociales, la relación entre las acciones, la interpretación como privilegio o conflicto y otras muchas cuestiones sin resolver permitirían a la sociología aplicada establecer ciertos patrones, conjeturas, remedios y sugerencias que ayudan en campos distintos de administración pública para poner en marcha la "Teoría Universal de la Diversidad de Funcionamiento Humano" en una sociedad que está profundamente inmersa en una permanente crisis de intolerancia. Por ello, las investigaciones sociológicas han de incorporar en su discurso diferentes dimensiones temáticas que vayan más allá de analizar el fenómeno discapacidad en sí, además, debe proyectar el foco en los factores medioambientales que ejercen opresión sobre personas con capacidades diferentes de modo que pueda detectar barreras discriminatorias que impiden la inclusión, desde qué ámbitos actúan, cómo se pueden impedir, qué apoyos y ajustes se deben proporcionar desde el Estado para que puedan alcanzar cotas de empoderamiento en igualdad de condiciones que les permitan realizar vida independiente como los demás. Base a estas contribuciones los gestores políticos tendrán más fácil poder impulsar campañas de concienciación social y determinar la normativa que mejor responda a sus necesidades (Díaz Velázquez, 2017).

Sociología, desde la perspectiva de discapacidad no se explica sin la resistencia que movimientos activistas vienen haciendo al sistema de opresión social, en realidad, ellos fueron los pioneros en esta marcha de justicia social (Abberley, 1987 citado en Barton, 2008).

Durante la prospección bibliográfica nos resulta asombrosa la bibliografía que, fuera de nuestras fronteras, anega los campos de conocimiento y por efecto de dichas

reflexiones en torno a diversidad funcional surgiera la denominada “sociología de la discapacidad”.

Nos recuerda Barton (2008) entre las líneas de una de las compilaciones nada más legitimada la Convención Internacional, que:

> […] “la investigación constituye un tema cada vez más importante dentro del ámbito de los estudios sobre diversidad funcional” […], y eso, en los artículos publicados en diferentes compilaciones de Barton hasta su más reciente estudio se ve reflejado.

No cabe duda que, Reino Unido, Estados Unidos y Canadá lideran en actualidad la maratón de la tolerancia iniciada por los países desarrollados a favor de la igualdad y justicia social. Además, reafirmándose en su retórica, asegura el autor que, hacer más diversa la práctica de la investigación, especialmente, en cuestiones relacionadas con los objetivos planteados por los propios activistas que aseguran vivir inmersos en constantes situaciones de discapacidad y en el énfasis analítico de la propia realidad, ha puesto sobre la mesa un gran desafío al investigador, como es, comprender el propósito de la investigación y su naturaleza (Barton 2008, p.271).

Una vez analizada en el capítulo anterior y, por consiguiente, conocida en materia de discapacidad la legislación, detallaremos a modo de recuerdo una breve evolución del concepto «discapacidad», cuál fue la primera ley que acuñó este término y cómo y por qué hemos llegado a adoptar el concepto. Abordaremos el término opresión y su sincronismo con la discapacidad y valía subjetiva, porque consideramos imprescindible que sea especificado en su contenido, a la vez que clarificado el perfil de la opresión social que resulta en discapacidad. Seguidamente hilaremos la fundamentación, aunque ya existentes, con los modelos explicativos de discapacidad y obstáculos que dan luz a las barreras de discriminación social soportada por la diversidad de funcionamiento

humano a lo largo de la historia. Veremos cómo hemos evolucionado en la sociedad desde los primeros postulados de *prescindencia* y *rehabilitación* en discapacidad hasta la inclusión real con *autonomía personal* bajo paradigma social que enfatiza todas sus dimensiones.

Teniendo presente lo anterior, abordaremos la necesidad de orientar la producción investigadora hacia una "Teoría de la Superación Política" desde un paradigma emancipador como alternativa al fenómeno discapacitante que impera en una sociedad que no pone freno al desarrollo evolutivo, tecnológico, mediático o económico, y por propia naturaleza, genera en la sociedad situaciones y barreras que impiden a los ciudadanos en su conjunto proyectar expectativas, y en vida propia en especial, a personas con diversidad funcional.

1. Perspectiva histórica-epistemológica: discapacidad y valía

Partiendo de este enfoque, y con propósito de comprender mejor cómo hemos llegado hasta el concepto en legislación aludiremos a "discapacidad" desde la perspectiva válido-válida, fundamentándonos en las contribuciones que en 2001 hacen al Servicio de Información de Defensa (SID) diferentes autores sobre la proyección social de este fenómeno que, de algún modo, viene a corroborar aquello que afirmábamos en el capítulo anterior sobre su concepción.

En la actualidad, la legislación y documentación oficial se refiere siempre a discapacidad en términos minusvalía, sin embargo, no siempre ha sido así. El trabajo de autores incluye el siguiente relato con respecto a evolución y definiciones en esta materia.

A través de una panorámica cronológica observamos desde el año 1900 hasta la Constitución de 1978 en términos legislativos que el concepto recorre varias fases bajo auspicios del modelo rehabilitador situando en discapacidad a personas fuera de la

concepción estandarizada como *normal,* es decir, en 1910 bajo parámetros médicos la persona que tenía afectado alguno de los sentidos corporales y desarrollo mental y/o físico era considerada *anormal.* Dos décadas después, el modelo no focaliza tanto en los déficits del sujeto como en lo que puede aportar al entorno en materia de utilidad y da un giro hacia *inútil,* que no sirva para nada. Durante esta misma década, a personas con dificultad intelectual se las denomina *enfermos psiquiátricos,* desde esta concepción negativista surgen las primeras políticas sociales de reclutamiento en centros psiquiátricos de rehabilitación apartados del entorno natural. Bajo unos preceptos médicos de valía intelectual el término fue evolucionando y en 1934 la legislación los califica de *deficientes,* en 1940 de *inválidos* y al considerar su coeficiente intelectual por debajo de lo normal en 1970 como *subnormales* asociando en cada ámbito de vida, incluyendo educación, depreciación de persona (Verdugo et al., 2001, pp.5-6).

A la hora de formular políticas sociales, desde principios de siglo el uso de estos términos en documentación y legislación trajo consigo consecuencias negativas que hicieron flaco favor a diversidad funcional en su lucha por motivos de discriminación social alejando la inclusión cada vez más (Morente, 2007).

Entrados en democracia, constitución y legislación indistintamente comienzan a utilizar en lo sucesivo términos como discapacidad o minusvalía. No obstante, del término minusvalía deriva el prefijo -minus- que alude a disminución, restricción o inferioridad del valor que una cosa soporta. Con respecto a su significado, responde a características y cualidades verdaderamente estimables, en particular de carácter intelectual. De modo que, valer significa concretamente ser útil, y al hilo de lo mencionado anteriormente, si lo aplicamos a una persona supone tener más o menos inteligencia, es decir, socialmente más o menos mérito. En cuestión, por ejemplo, cuando se aplica a una persona el término valor adquiere carácter subjetivo y a partir de ahí adopta la influencia del entorno que

hace variar su concepción en función de una época a otra. Sin embargo, las connotaciones negativas las adopta cuando es aplicado a algo que no se quiere o rechaza de antemano. Es decir, desde el momento que se vincula a un fenómeno rechazado en sociedad, el término minusvalía adopta *connotaciones negativas*.

Coincidimos con los autores en cuanto al término discapacidad, es cierto que su combinación desata en sociedad menos connotaciones negativas que sus antecesores, en tanto que, de forma radical ha roto con el efecto pernicioso inducido históricamente. Esto es debido a la estrecha relación que le une al vocablo "capacidad", o lo que es lo mismo, cualidad del sujeto para responder al modelo normativo establecido, aunque, el prefijo -Dis- persista en atribuir a un hecho concreto su origen que presupone no capacitado para desempeñar funciones cotidianas determinadas, en cualquier caso, confiando que el vocablo capacidad llegue a poseer la fuerza necesaria para anular a éste. Partiendo de este enfoque, Verdugo et al. (2001) sostienen que si buscamos la inclusión es conveniente tener las ideas bien claras respecto a las limitaciones para realizar ciertas funciones cotidianas como una realidad que puede someter a cualquier persona que esté libre de discapacidad y no por eso implica disminución en la valía. A este respecto se suman Palacios y Romañach afirmando una vez más que concepto discapacidad por sí mismo implica menor capacidad, por lo tanto, aludir a personas *con discapacidad* significa literalmente atribuir las -Dis- de nuevo al sujeto. El modelo social debe analizar y replantear el concepto dando un giro hacia *diversidad funcional* (Palacios y Romañach, 2006 citado en Morente, 2007). Aunque si bien es cierto la controversia hace que se tienda a recomendar un uso más inclusivo del término que englobe la discapacidad (COCEMFE, 2017).

La revisión bibliográfica realizada posee un alto grado de sincretismo con la idea que en su artículo "Historia, discapacidad, valía" para CERMI manifiesta Fernández-Iglesias (2008), motivo que impide pasar por alto el empeño por desmontar la idea estereotipada socialmente demasiado extendida. Un prototipo de persona no válida, no apta (Fernández-Iglesias, 2008, p.178).

La idea es clara, diversos autores (Fernández-Iglesias, 2008; Verdugo et al., 2001) evidencian que valía y discapacidad son perfectamente compatibles. Esta debe ser la filosofía del modelo social, ante todo pronóstico…, persona, y después…, sus circunstancias (Fernández-Iglesias, 2008, p.178).

Pese a todo, sabemos que en la actualidad se discrimina, excluye, margina y segrega por el simple hecho de manifestar una discapacidad, en más entornos de los que podríamos imaginar, sobre todo, cultural, social, laboral y educativamente hablando, y esto no es una novedad.

Por lo tanto, la invisibilidad por motivo de diversidad funcional ha ido llegando a su fin (Fernández-Iglesias, 2008). La diversidad de funcionamiento humano es una constante infinita inherente a la condición humana y todos, sin excepción, en algún momento de nuestra vida podemos vernos afectados por una limitación sin que afecte a nuestra valía (Palacios y Romañach, 2006 citado en Morente, 2007).

La concepción de discapacidad que establece criterios a los órganos administrativos competentes para calificar una persona minusválida sólo en LISMI podemos encontrarla (Verdugo et al., 2001, p.3). No obstante, respecto a la normativa nacional o internacional, Palacios y Romañach (2006 citado en Morente, 2007) reiteran la necesidad de cambiar vocablos como, impedido, entorpecido y minusválido utilizados tradicionalmente porque destilan cierta negatividad que puede rayar lo peyorativo.

Los autores, en esta búsqueda incansable de terminología adecuada, parten de la premisa de elaborar una expresión adaptada a las nuevas exigencias que designe a su vez a todas las personas sin connotaciones excluyentes susceptibles a provocar desigualdad.

De modo que, el término propuesto en 2005 por el Foro de Vida Independiente (FVI) fue *diversidad funcional.* Un concepto neutro que incluye a toda la especie humana sin excepción, puesto que, todos somos distintos en cuanto al modo de desplegar las funciones físicas, psíquicas e intelectuales propias del ser humano. Propuesta que trata difuminar el estereotipo de diferencia creado en la realidad social para perfilar el funcionamiento humano como diverso y no por ello, discriminatorio (FVI, 2005).

Estaría bien recordar que, desde hace algo más de dos décadas el término *discapacidad* es el más utilizado comúnmente, pese a todo, la búsqueda no ha cesado y lejos de caer en la conformidad su futuro apuntaba a la expresión *"personas con necesidad de apoyo"* en un primer lugar (Verdugo et al., 2001) y con Palacios y Romañach (2006 citado en Morente, 2007) se alude a *"diversidad funcional*" más tarde, aunque no aparezca no aparezca oficialmente reflejado en nuestra legislación ni una ni otra por falta de consenso sobre el uso de dicho término ya que se recomienda que sea un término que englobe la diversidad de personas y que sea inclusivo (COCEMFE, 2017).

Con respecto a la especificación de género, Morente (2007) considera innecesaria la atribución constante de "hombre con" o "mujer con" bastaría con utilizar un término neutro como *"persona*" para referirse a todos sin distinción "tanto en su acepción biológica como jurídica" y anclar *"personas con diversidad funcional*" como término final.

2. Sincronismo histórico. Disposiciones sociales de opresión y variaciones de funcionamiento humano como resultado de marginalización

En uno de los artículos integrados en la compilación "*Superar barreras de discapacidad"* (Barton, 2008), el profesor de sociología de la discapacidad, exclusión e inclusión social Abberley menciona que a partir de la concepción del término *opresión* debe ser el modo en que comencemos a formular la "Teoría Social de Discapacidad".

Con respecto a la formulación de la Teoría Social de Discapacidad, lo que Abberley denomina "buena sociología" en las investigaciones sigue sin llevarse a cabo como tal. La sociología ha ignorado las repercusiones de importantes avances obtenidos en estudios similares sobre desigualdad sexual, género, racial… que en su propia área reproduce deficiencias y contradicciones (Barton, 2008, p.35).

El perjuicio que la ausencia, con nombres propios, de -la experiencia de la discapacidad- en la representación histórica de las investigaciones y la falta de literatura sociológica en otros descubrimientos y reflexiones sugerentes, es hoy por hoy, incalculable. Con el propósito de evitar incurrir en iguales errores precedentes, trataremos de elaborar en esta investigación una sólida fundamentación teórica a la vez que daremos visibilidad al estudiantado con capacidades diferentes.

Desde este punto de vista, conviene precisar correctamente el término "opresión" ya que son muchos los autores que lo usan en sus análisis sobre discapacidad y en su afán por dar significados precisos incurren en la confusión y ambigüedad de este, es el caso de Oliver (1986 citado en Palacios, 2008), cuando se refiere a él como sinónimo de "explotación" a la vez que considera característica propia las relaciones sociales del capitalismo.

Opina Abberley (1987, ct. p.8) que debemos aproximarnos a las ideas de Eisenstein (1979) para elaborar una teoría que establezca cimientos firmes, y para ello,

será necesario saber que opresión y explotación son conceptos diferentes. El término explotación simboliza realidad económica con relación capitalista, es decir, lo que sucede a obreros que componen la fuerza laboral, sin embargo, opresión incluye explotación, pero refleja una realidad más compleja (Barton, 2008, cts. p.37).

Lo cierto es que, el esquema cognitivo de la sociedad actual refleja de manera fotográfica una representación antológica de la discapacidad de grupos a quienes en el pasado se aplicó opresión, sin embargo, nos recuerda el autor en su literatura sobre cuestiones particulares de discapacidad que para evitar se disperse el concepto opresión y sea útil en un discurso debemos anticipar sobre él especificaciones claras evitando generalizar el término (Barton, 2008, p.35).

Para rehusar crear confusión seguiremos recomendaciones del autor e intentaremos diferenciar el concepto para ayudar a comprender y transformar la situación en la que se encuentran, aclararemos en cada momento a qué se hace referencia con este término.

Teniendo presente lo anterior y conocida la complejidad que presentan las distintas teorías de opresión, a grandes rasgos, trataremos de sintetizar un esbozo de teoría de opresión que permita ver cómo se encuentran en sociedad las personas en situación de discapacidad, para ello, nos ayudaremos de distintas argumentaciones que el profesor Abberley viene recopilando a lo largo del tiempo de ilustres autores internacionales como (Barret, 1981; Brittan y Maynard, 1984; Jaggar, 1983; entre otros citados en Abberley, 1987, cts. p.7).

Vaya por delante, el término opresión en Gran Bretaña no aparece en enciclopedias de Ciencias Sociales ni en el *Discrete Multitone Modulation* (*DMT*) (Bottomore, 1984 citado en Barton, 2008, ct. p.37), de igual modo en España e

Hispanoamérica está ausente en los diccionarios y glosarios de Humanidades y Ciencias Sociales consultados (Lampis, 2011).

Ante esta indefinición recurrimos a la RAE (2023) que define el vocablo oprimir a partir de tres acepciones que convergen en estado de humillación debido a sometimiento mediante presión o vejación grave. Sin embargo, debemos destacar que el término opresión opera de forma específica, motivo por el cual, resulta imposible elaborar una teoría unánime en cuanto a contenido, perfil y enclave que se ajuste a todo modo posible de opresión (mujeres, personas de color, minorías étnicas, homosexuales, discapacidad, etc.). En la realidad conviene recordar que, a un alto porcentaje de personas, además de la situación de discapacidad que soportan hay que sumarle la carga adicional derivada de opresión racial y/o sexual (Campling, 1981; CIO-U.K., 1986, citados en Abberley, 1987).

Stuart (2003) lo denomina *doble opresión* deducida de experiencias que suceden de manera simultánea debido a que cualquier persona que no responda al —*canon estándar normativo*— es considerado en sociedad como intruso y objeto de comparación con esta norma, lo que supone, por un lado, "la amplia aceptación del modelo médico", y por otro, ratificar otras "cuestiones añadidas" como agravante (Barton, 2008, ct. pp. 327-331).

Declara el autor en líneas generales que, por motivo de discapacidad algunas personas son consideradas miembros de la sociedad que ocupan *posición inferior* a otros sujetos, convirtiéndose en destinatarios de *desventajas* que justifican y perpetúan esa situación relacionada de manera dialéctica con ideologías. Además, tanto desventajas como ideologías que sostienen conllevan la *identificación* de beneficiarios de situaciones que no son naturales ni inevitables (Barton, 2008, p.37).

Teniendo presente lo anterior, encontramos la respuesta de por qué Oliver (1986), relaciona el concepto opresión con -explotación-, subrayar que, este trabajo realizado

entonces por el autor estaba relacionado con la opresión racial manifestada en su país durante la etapa de industrialización, por lo tanto, sospechamos que el autor lo identificó también de doble opresión. Este es el motivo por el cual Abberley (1987) demanda especificaciones claras sobre el término, tanto en aspectos generales como particulares.

Retomando el significado del vocablo oprimir, Abberley nos recuerda que, el análisis de clases surgió, aunque de manera insatisfactoria, como una "herramienta" que sirvió y sirve para analizar en la sociedad desventajas raciales y sexuales experimentadas por personas, es decir "las experiencias de clase", por este motivo, las tres acepciones ofrecidas por la RAE como definición contienen aspectos clásicos del "análisis marxista de clases" (p.37), por lo que Oliver (citado en Palacios, 2008) lo relaciona con "explotación" (Barton, 2008, pp.34-50).

El problema que abordamos tiene raíces mucho más profundas que la mera discapacidad, es evidente a día de hoy que, en la sociedad se sigue manifestando claramente una problemática con vía de pensamiento individual más que social. Como adelantábamos en el capítulo anterior padecemos un serio problema de *intolerancia* con respecto a las variaciones de funcionamiento humano.

Por algún motivo Oliver (2008 citado en Palacios, 2008) nos invita a reflexionar sobre cuál puede ser el motivo que desde siempre incita al servicio de prestaciones sociales crear dependencia y no reforzar independencia a personas en situación de discapacidad (Barton, 2008, ct. p.31).

Según estudios realizados por diversos autores se pone de manifiesto, que la Ley de Dependencia conocida como LEPA— (Palacios y Romañach, 2007 citado en Morente, 2007), basada especialmente, en el modelo Biomédico de promoción de la autonomía personal y atención a personas en situación de dependencia (LAPAD) en la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, vulnera numerosos aspectos regulados en la Convención de la ONU.

Bajo el influjo de esta ley, personas con capacidades diferentes se encuentran sometidas a discriminación sistemática de derechos humanos, además, les impide disfrutar de espacios públicos o en comunidad e incluso dificulta el acceso a educación participando en igualdad de condiciones y oportunidades, invisibilidad que les complica decidir sobre el rumbo de sus vidas (Asís y Barranco, 2010). Un paso atrás para la promoción de vida independiente con autonomía personal (Arnau, 2006, 2007 citado en Guzmán et al., 2010).

Un enfoque que nos invita a reflexionar sobre la siguiente cuestión: ¿es la discapacidad creada y construida socialmente?" (Rodríguez, 2004, p.50).

Es innegable que, en el histórico panorama de la discapacidad, relatan numerosos autores, focaliza su atención y se sostiene en base a la "Teoría de tragedia personal" como condición humana que enfatiza el sufrimiento y reduce las oportunidades a nivel personal (Rodríguez, 2004), contemplando únicamente la intervención médica/terapéutica (Toboso y Guzmán, 2010; Guzmán et al., 2010, p.44).

Por consiguiente, añora Abberley (1987) la crítica de la Filosofía hacia disposiciones sociales y la consideración de discapacidad como un estado de funcionamiento desafortunado que proyecta a los individuos en base a diferencias que necesitan prácticas terapéuticas o rehabilitadoras para *remediar* ciertas limitaciones. En base a estas presunciones deriva la "tragedia asumida" ilustrada por algunos filósofos como estado de mala suerte derivado de un sorteo natural donde el azar otorga las cualidades personales y la sociedad asume la obligación de compensar tal infortunio (Rodríguez, 2004).

Respecto a los planteamientos de Rodríguez (2004), años atrás viene afirmando Abberley (1987) que numerosos filósofos especialistas en bioética aseguran que la tragedia asumida no ofrece esperanza de vida humana completa, sobre todo, a quienes

están privados de futuro, y por defecto, un impedimento fatal para el ser humano considerado defectuoso.

Igualmente alega Palacios (2008) al considerarla "situación inmodificable", es decir, implica ser aceptada con resignación diversidad funcional.

Quizás, podamos concluir diciendo que, la interacción simultanea del conglomerado construccionista formado por vía social + división de ideas, juicios o prejuicios operantes + dimensión normativa establecida + las propias limitaciones de la sociedad nos hacen pensar que aludimos a un manifiesto "constructo social" que desplaza hacia los márgenes a buena parte de la sociedad y donde el quid de la cuestión afirma la autora, es *ético* (Rodríguez, 2004, cts. pp.50-52).

Es decir, condición y arrogancia humana con resultado de marginalización, incapaz de superar la iniquidad manifestada en el día a día a través de disposiciones sociales que oprimen a todas aquellas personas "supuestamente" consideradas víctimas de un "desafortunado estado de funcionamiento humano" debido al azar.

3. Axiomas de desigualdad por motivo de funcionamiento humano

A partir de este enfoque, desde una perspectiva holística intentaremos contribuir al aporte de especificaciones muy claras sobre la relevancia que tiene abordar los orígenes de las "deficiencias" (Rodríguez, 2004) y su proyección en las diferentes sociedades históricas porque la comprensión del contexto en que se produjeron los diversos tipos de acontecimientos que se encuentran detrás de ciertos preceptos, disposiciones, afectaciones y redundancias sociales mantenidas y atesoradas en la actualidad pueden aclarar las razones.

Antes de empezar y a modo de aclaración es importante reseñar que los modelos de tratamiento a las diferencias de funcionamiento humano no deben ser utilizados como instrumentos de medida.

Velarde (2012) asegura sobre las prácticas discriminatorias que se han encadenado unas con otras hasta formar un conglomerado difícil de fragmentar. Sin embargo, el entusiasmo investigador que persiste en fraccionar la historia en etapas que ordenan acontecimientos susceptibles de análisis en categorías conceptuales estandarizadas bajo convencimientos contextuales, atentan a veces, contra la reconstrucción auténtica de procesos históricos. Queda claro que la división de la historia en etapas temporales responde a rutinas artificiales que no alejan los sucesos, todo lo contrario, como sucede en la actualidad, coexisten impregnados al tejido social solapados unos a otros (Velarde, 2012, pp.116-117).

Es más, como procedimiento o no, podemos asegurar que -ideología, tiempo y espacio- han condicionado siempre al concepto discapacidad (Ale, 2014, p.23). Confirmando que el fenómeno del que hablamos corresponde a producto humano.

3.1. De acuerdo a la filosofía en cada época cambia la condición humana

"Tengo el orgullo de decir que nací siendo de color y lisiado.
Ahora soy negro y discapacitado"
(K. Gainer, 1992) en (Barton, 2008, ct. p.142)

El argumento de Velarde (2012) nos hace reflexionar sobre la funcionalidad divisoria de los modelos. Asegura que a través de ellos únicamente conseguimos un seductor relato cronológico organizado en pequeñas parcelas que evolucionan en coherencia a la época, sin embargo, acaban por reducir al ser humano a la condición de "arquetipo", es decir, un sujeto que va cambiando según las distintas etapas que van sucediendo en historia, despojándolo de "originalidad y complejidad"…, que en definitiva, no es otra cosa que lo sucedido dramáticamente a la esencia humana en torno a diversidad funcional, capacidad, juicio o dignidad (Velarde, 2012, p.116).

Algunos autores, Guzmán et al. (2010) confirman lo mencionado anteriormente en cuanto a falta de crítica de la filosofía hacia la normativa social establecida y su particular interpretación de las deficiencias. Afirman que el destinatario de -*Teorías éticas*- viene siendo el ser humano dotado de razón, carácter y juicio como competencias básicas que le permiten actuar con moralidad. Sin embargo, desde la caridad, misericordia y beneficencia de la ética del medievo, pasando de benevolencia en Hume por capacidad limitada a sometimiento o dominación hasta Kant, ética de autonomía moral, sostienen los autores que, en situación de discapacidad, la persona responde a prototipo de "sujeto paciente moral que recibe acción moral del agente*"* y sólo si reúne las competencias exigidas durante el intercambio ético a agentes morales será incluido desde el punto de vista ético-antropológico como miembro en pleno derecho entre *objeto* de la acción moral y *sujeto* moral agente se produce un intercambio asimétrico que impide al primero disfrutar del mismo estatus social que el segundo al apropiarse de "*la voz de los excluidos"*. Consideraciones prejuiciosas que favorecen comportamientos opresivos y discriminatorios (Guzmán et al., 2010, pp.46-47).

3.2 Sometimiento humano a condición de discapacidad: Paradigmas y Modelos descriptivos para conceptualizar los hechos

En cuanto a discapacidad como fenómeno que se corporiza en sujetos Bonder (2012 citado en Ale, 2014), afirma que son personas con derechos cuyos acontecimientos particulares suceden en culturas y lugares históricos determinados.

Ejercitando la "Pedagogía de la pregunta", con respecto al relato de los filósofos, Velarde (2012) plantea en su trabajo ciertas dudas razonables que nos hacen reflexionar sobre qué tipo de sociedad deseamos ser. No obstante, bibliografía revisada confirma que, las personas cuyos rasgos físicos, mentales o psicológicos no encajan en parámetros estandarizados por "intelectuales" han sido sometidas, marginadas, incluso eliminadas de

la sociedad históricamente. Como seres humanos, han sido considerados inferiores, para ser admitidos en su propio medio se han visto forzados a *normalizarse* por medio de tratamientos y rehabilitación, sin embargo, la evolución ha demostrado que, son personas con características personales que no alteran, sino, además, su esencia puede transformarse en una aportación a la comunidad, en su defecto, quien debe normalizarse es la sociedad (Velarde, 2012, p.116).

En términos de Ale (2014), sólo en este sentido de *normalización*, discapacidad podrá ser abordada como fenómeno heterogéneo, diverso y múltiple no como *modelo idealizado* construido por la medicina, la sociología y la antropología.

Podríamos considerar en términos de Bourdieu (1997 citado en Díaz Velázquez, 2017) que, medicina y ciencia social, dos saberes expertos contrapuestos en disputa por un campo que trata en discapacidad lograr la hegemonía explicativa de acuerdo con capital global o simbólico acumulado abriendo una lucha entre el campo médico y sociopolítico.

Siguiendo un patrón de ordenamiento cronológico en base a estos preceptos, los trabajos realizados por numerosos estudiosos (Ale, 2014; Bariffi y Palacios, 2007; Cuenca Gómez, 2011; Díaz Velázquez, 2017; Palacios, 2008; Velarde, 2012) van a permitir una perspectiva de múltiples miradas que ponen el foco de modo categórico en tres modelos de tratamiento diferentes con tres períodos históricos determinados que a grandes rasgos coinciden y en superior o inferior graduación coexisten todavía en algunos ámbitos (Palacios, 2008).

Localizamos el paradigma de prescindencia en la Antigüedad y Medioevo en la primera mitad siglo XX, situamos el paradigma rehabilitador en la década de los sesenta de siglo pasado y aparece el paradigma de autonomía personal cuyos parámetros intentan impregnar la mirada actual como modelo social de diversidad funcional.

Simultáneamente a éstos, comentaremos otros modelos o submodelos, incluidos en un paradigma que podríamos denominar -Macrosociológico- susceptibles de pensamiento ideológico (Ale, 2014) y fundamentos éticos (Díaz Velázquez, 2017) y, no por esto, menos determinantes.

Para comenzar articulando un marco teórico centrado en modelos de tratamiento sobre la discapacidad equidistante exclusivamente con la dimensión sociológica en diversidad funcional vamos a alejarnos de la dimensión típica de ciencias de la salud, per se, reconociendo las implicaciones que tienen entre sí las dos dimensiones. Únicamente se trata de delimitar elementos sociales estrictamente médicos y psicológicos.

Sobre la concepción científica y social de la discapacidad, antes de comenzar una reflexión sociológica y epistemológica en función de los paradigmas de modelos históricos, a grandes rasgos, trataremos de conceptualizar -paradigma y modelo- con dos fines. Primero, para evitar confusiones terminológicas durante las discusiones en torno a ellos y segundo, para demostrar que respecto a la concepción de discapacidad venimos asistiendo a un cambio paulatino paradigmático en las últimas décadas que comienza a cristalizar casi definitivamente en nuestra sociedad (Díaz Velázquez, 2017, p.21).

A modo de concreción, se confirma lo dicho en páginas anteriores en cuanto al error de -dividir o fraccionar la historia en episodios etiquetados por determinados convencimientos-. En todo caso, podríamos asumir que, la modelación responde a procesos ideológicos.

Científicamente, nos aclara Kuhn (1975), que modelo y paradigma no significan lo mismo en ciencia. *Paradigma* alude a realizaciones universales reconocidas científicamente proporcionando *modelos de problemas* a la comunidad científica para buscar soluciones. Interpretar la realidad científica y la manera de ver el mundo base a un concreto pensamiento ideológico, por tanto, cuando la comunidad admite un nuevo

paradigma en sustitución de otro anterior considerado no válido o desfasado es fácil que coexistan varios paradigmas al mismo tiempo y Kuhn lo define como -revolución científica- (citado en Díaz Velázquez, 2017).

En otras palabras, las concepciones de ver el mundo diferente con respecto al anterior se denomina cambio de paradigma. En tanto y como efecto, cuando colisionan dos corrientes ideológicas rivales con diferencias grandes entre ellas podemos referirnos a un cambio paradigmático. Podríamos resumir en términos de Bourdieu (1997 citado en Díaz Velázquez, 2017), entre medicina y ciencia social, dos grandes campos del saber se abren luchas de dominio con fin de acaparar mayor capital.

Asegura Jiménez (2007 citado en Díaz Velázquez, 2017) que nos ubicamos en un paradigma rehabilitador en tránsito hacia la *autonomía personal* como paradigma donde se insertarían unos y otros modelos.

En cambio, -*modelo*- sitúa la explicación de cualquier fenomenología dentro del -*paradigma*- con forma coherente de ver el mundo, dicho de otra manera, sería una representación teórica de la realidad que simplifica relaciones significativas o definitorias del fenómeno (Díaz Velázquez, 2017).

Volviendo de nuevo a Kuhn (1975 citado en Díaz Velázquez, 2017), las grandes diferencias recaerían sobre todo en los distintos problemas por resolver la interpretación ontológica de la realidad analizada y diferencias conceptuales del lenguaje teórico, como dijimos antes, *diferente visión* del mundo o distintos *campos de batalla* sobre los que actuar.

Con el propósito de analizar la diversidad funcional desde una amplia cosmovisión paradigmática es necesario que la investigación parta de bases históricas que la fundamenten (Barton, 2008, p.26).

Por lo tanto, como este es nuestro fin, siguiendo las recomendaciones del autor procuraremos utilizar un mismo lenguaje teórico que no genere confusionismo y tenga en cuenta que, se han venido dando cambios en las concepciones de -discapacidad- también han viajado en el tiempo en coherencia a cambios culturales, sociales, políticos, económicos o científicos existidos desde mitad de siglo XX (Díaz Velázquez, 2017, ct. pp.22-23).

3.2.1. ***Paradigmas y Modelos descriptivos de discapacidad***

Comenzaremos la evolución paradigmática de la discapacidad a partir del trabajo realizado por Díaz Velázquez (2017) para CERMI.

No obstante, porque resulta importante toda consideración que pueda contribuir en la mejora de la investigación, hemos profundizado en la revisión más allá de los modelos de discapacidad conocidos socialmente de modo convencional, por extensión, se han incluido diferentes aportaciones que otros autores españoles representativos y prestigiosos han realizado al respecto (Ale, 2014; Bariffi y Palacios, 2007; Cuenca Gómez, 2011; Palacios y Romañach, 2006 citados en Morente, 2007; Palacios, 2008; Velarde, 2012; Verdugo, 2001, 2003).

En la tabla 1 se muestra un esquema que sintetiza la información desde los primeros modelos de exterminio que operaban en la antigüedad y el medievo hasta el año 2006 cuando la ONU inicia el preámbulo de una Convención específica para la discapacidad.

Tabla 1.

Evolución paradigmática de discapacidad

EVOLUCIÓN PARADIGMÁTICA
Paradigma Prescindencia (Tradicional) (antigüedad y medievo) - Modelo Eugenésico - Modelo de Marginación
Paradigma Rehabilitador (1ª mitad del siglo XX) - Modelo Médico   - Submodelo Bio-Psico-Social (integrador) (Díaz Velázquez, 2009; 2017)
Movimiento Vida Independiente (EEUU) (corriente social crítica 1960-1970) - Modelo (Abberley, 1987; Barnes et al., 1997; Marks, 1997; Oliver, 1990 en Palacios, 2008) de Teoría Social de Discapacidad (Verdugo, 2003, cts. p.2) - Modelo Constructivista (The American with Disabilities Act-EEUU, Schalock, 1997 en Verdugo, 2003; Verdugo y Schalock, 2010) - Modelo Sociopolítico (McColl y Bickenbach, 1998 en Verdugo, 2003; 2010) - Modelo Minoritario (Barnes et al., 1997; Olkin,1999 en Verdugo, 2003; Palacios, 2008; Verdugo, 2010) - Modelo de Barreras Sociales de Reino Unido (Davis, 1995, 1997 en Verdugo, 2003; 2010) - Modelo Universal de Discapacidad (Díaz Velázquez, 2017) - Modelo de Diversidad Funcional defendido por movimientos activistas (Arnau, 2006; Palacios y Romañach, 2006 citado en Morente, 2007)

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, partiendo del artículo 1 de la Convención de la ONU sobre las barreras que puedan dificultar la interacción con el medio impidiendo a personas en situación de discapacidad la participación, igualdad o condiciones, asegura McCarthy en (Willem, 2011) que es difícil cambiar el estatus quo, sin embargo, no es una opción, sino una obligación. No existe una respuesta sobre lo que debe hacer la industria de producción académica. Pero tenemos claro que no debe comportarse igual que hace unos años. Si las producciones resultan pastosas y desfasadas será difícil que el público las compre, pero, será peor aún que, nadie las lea.

En este apartado trataremos de cristalizar un compendio de diversas reflexiones teóricas ofrecidas por investigadores académicos que representan a un destacado activo al otorgar visibilidad a tantas situaciones de discapacidad.

Desde una mirada que entiende la discapacidad como *interacción* entre componentes que son características personales y entorno donde se produce o partiendo de la convicción que tanto las condiciones sociales pueden producir discapacidad como la existencia de condiciones del individuo determinar ésta (Abberley citado en Barton, 2008), iniciamos un repaso abrupto a distintas formas de concebir la discapacidad en diferentes culturas y sociedades históricas, por extensión, las desigualdades sociales sobrevenidas a lo largo del tiempo por motivo de diversidad funcional son estructuradas epistemológicamente a continuación.

- Paradigma Prescindencia: Modelos Eugenésico y Marginación

Diversos autores (Bariffi y Palacios, 2007; Palacios, 2008; Velarde, 2012) afirman de este paradigma que centra el foco en cómo el mundo occidental concibe la discapacidad durante la Antigüedad y Edad Media. Concepciones supersticiosas endosadas por inferencias religiosas que consideraban innecesarias e inútiles a personas

con diversidad funcional que no contribuían en satisfacer determinadas necesidades a la comunidad.

Sin embargo, esto no fue siempre así, Barnes (1998 citado en Palacios, 2008) y Fernández-Iglesias (2008, p.181) afirman que había sociedades antiguas donde la comunidad asumía la responsabilidad del cuidado de las personas con limitaciones fisiológicas. Respuesta que, aunque no constante, sí "hegemónica".

Bajo este paradigma, subyacen dos modelos: eugenésico y marginación. El *eugenésico*, se da concretamente en Grecia y Roma durante la antigüedad clásica en una sociedad que realza obsesivamente la perfección del cuerpo y desprecia imperfecciones. Época donde los niños débiles al nacer sufrían infanticidio (Bariffi y Palacios 2007; Palacios, 2008).

Más tarde, el movimiento eugenésico reapareció como surgimiento del darwinismo social considerando "peligro para la sociedad" a personas con imperfecciones físicas o intelectuales (Barnes, 1998 citado en Palacios, 2008).

Nos recuerda Díaz (2017), durante la Alemania Nazi que el modelo alcanzó cotas elevadas de crueldad cuando eran exterminadas en los campos de concentración personas con discapacidad. La disputa entre corrientes científica y moral de la época trajo consigo el germen de aniquilación.

Una línea de construcción social sobre la problemática del fenómeno discapacidad que atraviesa vidas, relaciones personales, instituciones y modo de proyectar el mundo. Bajo influjos de herencia genética, degeneración o primitivismo era concebida la discapacidad, tanto que, acabar con la continuidad familiar al completo mediante eugenesia, solución menos polémica, o bien, el encierro de individuos afectados en instituciones que los alejaba del núcleo social se considera necesario, es decir, sujetos que

no encajan en la definición de normal son enviados a la nueva categoría de a-normales (Planella y Pié, 2012, p. 266).

Platón y Aristóteles eran verdaderos defensores de estos modelos y, así lo demuestran las fuentes que hablan sobre el *modelo de marginación*, que incluía en el grupo de pobres y marginados a personas con discapacidad signadas a priori por un destino de exclusión (Palacios, 2008; Velarde, 2012).

Según Palacios (2008, pp.50-52) las personas con diversidad funcional que sobrevivían eran objeto de burla o diversión, incluso moda. En las cortes era moda que jorobados, enanos y deformes se usaran de esclavos, en tanto, las familias los escondían por vergüenza. Ante la concepción de castigo por pecados cometidos (Barnes, 1998 citado en Palacios, 2008), el internamiento era una respuesta social en este modelo que les dotaba de mínima atención de caridad (Díaz Velázquez, 2017, cts. pp.23-24).

No obstante, reitera Palacios (2008) que, no siempre fue así. Séneca fue un importante detractor de este modelo, entre las notas de su Diario está la Carta L,2 que escribe a Lucilio, en ella relata el aprecio que siente hacia las personas consideradas calamitosas y opina que antes de reírse de los demás, empecemos por uno mismo.

A tenor del contenido literal enunciado, siguen existiendo prácticas de amniocentesis que incorporan restos eugenésicos que pueden ser considerados selectivos a favor de la perfección corporal (Barnes, 1998 citado en Palacios, 2008; Díaz Velázquez, 2017; Palacios y Romañach, 2006 citado en Morente, 2007).

Una vez más, reitera Velarde (2012), la importancia del argumento de Palacios (2008, p.38-43) sobre el hecho que, en las polis griegas, aun cuando preferían prescindir de niños con diversidad funcional congénita, no eran castigados ni marginados socialmente sus progenitores, por lo tanto, tras las dificultades de cuidar y educar un hijo con diversidad funcional por motivos -económico y práctico- subyace el infanticidio.

Aunque haya pasado el tiempo, es probable que la sociedad mantenga inserta la idea de que en el material que contiene la información hereditaria en los humanos (ADN), correspondiéndose con -la épica homérica- e incluso se siga negando la imperfección o tara del cuerpo o mente considerando desviación de un estándar de normalidad del ser humano (Bariffi y Palacios, 2007, p.18) que sigue siendo motivo de discriminación y marginación (Palacios, 2008, p.44).

- Paradigma Rehabilitador como "objeto" de protección: Modelo Médico y Submodelo "Bio-Psico-Social"

Hasta hace apenas dos décadas las situaciones de discapacidad no habían sido consideradas una auténtica cuestión de derechos humanos, sino que bajo el paradigma rehabilitador su consideración se reduce a cuestión médica (Cuenca Gómez, 2011, p.2).

Desde este punto de vista, diversos autores reiteran que el paradigma rehabilitador centra el foco en el individuo destacando limitaciones, dificultades y deficiencias. Identifican la rehabilitación física, psíquica y sensorial como campos de intervención profesional especializada, básicamente, con carácter terapéutico y/o asistencial con propósito de lograr la adaptación o normalización mediante un cambio de comportamiento en la sociedad (Cuenca Gómez, 2011; Díaz Velázquez, 2017; Velarde, 2012).

Según diferentes autores dentro del paradigma rehabilitador se establecen postulados del modelo *médico*. Enfatizan la diversidad funcional como -patología- mediante prevención, cura o tratamiento, objeto de erradicación (Oliver, 1998 citado en Palacios, 2008). No obstante, el sociólogo Jiménez Lara (2017) señala que, este modelo estima necesaria la aplicación del modelo *médico-biológico* que explique por separado las discapacidades y consecuencias permanentes provocadas por motivo de enfermedad y/o accidente. En palabras de Oliver (1983 citado en Abberley, 1987), a esta afirmación

le faltarían matices por puntualizar, es decir, discapacidad por motivos de barrera social, bajo la teoría de *tragedia personal* concebida individualmente (Palacios, 2008), o bajo la teoría de *opresión social* como realidad social porque en verdad estaríamos refriéndonos a opresión social de forma particular (UPIAS, 1976).

Desde el ámbito político, el reto que plantea la respuesta que se ofrece a la diversidad funcional es modificación o reforma política de atención a salud fundamentalmente (Jiménez Lara, 2017). De igual modo nos recuerda Oliver (1990 citado en Palacios, 2008) en la compilación de Barton (2008), durante el capitalismo, la "hegemonía ideológica" bajo influjo del modelo, posteriormente muy criticada por el modelo social, fue considerar forma de dependencia la presunción de inferioridad biológica o fisiológica.

En suma, subraya Oliver (citado en Palacios, 2008) que, esta forma de interpretar la diversidad funcional no tiene en cuenta "los sentimientos de las personas" que finalmente son los destinatarios de las políticas. Que, debido a su propósito, muchos autores consideran opresivas las respuestas de facilitar encierro a grupos sociales considerados problema de antemano (Barton, 2008; UPIAS, 1976).

Bajo influjo de este punto de vista interpretamos que políticamente son consideradas desviadas de normalidad personas que se alejan del estereotipo estándar establecido por quienes dominan culturalmente (Abberley, 1998). Como ya tuvimos oportunidad de saber al inicio de este capítulo, recordemos que, no son constantes definiciones de discapacidad y deficiencia, construidas socialmente, sino variables en función del contexto sociopolítico donde se desarrollan (Díaz Velázquez, 2017, ct.p.25).

Al hilo de lo acontecido, algunos autores detractores del modelo rehabilitador como, Barnes y Mercer (1997 citado en Palacios, 2008) consideran este modelo de relación no recíproca una propuesta de opresión que estigmatiza a personas con

discapacidad desde el momento que el paciente es sublevado al médico quien supedita la inserción social a rehabilitación.

Como fiel defensora del modelo social incluye la autora en su literatura la postura que rechaza Palacios (2008, pp.98-101) sobre la práctica del modelo rehabilitador y recalca que este modelo basado en la desaparición de la diferencia es portavoz de una ideología de supremacía de ser idéntico al otro como acto de identidad y, por defecto, oculta la diversidad funcional para lograr la inclusión social (Velarde, 2012, cts. p.124).

En efecto, según la teoría de *relación asimétrica* sostenida por los autores Guzmán et al. (2010, pp.3-5), bajo los preceptos del modelo rehabilitador no está capacitada la persona en situación de discapacidad para entregar nada durante el intercambio social y únicamente la pueden salvar la caridad cristiana y la rehabilitación médica (Velarde, 2012, ct. p.126).

Asistimos a un cambio de paradigma que, por defecto, ilumina como respuesta el *submodelo integrador* o avanzadilla de superación al modelo médico, y aunque es cierto que da cabida a los factores ambientales y se articula en base a concepciones de autonomía personal, mantiene su esencia y enfatiza las deficiencias médicas en el centro de su análisis.

Retomando de nuevo a Kuhn (citado en Díaz Velázquez, 2017), el paradigma a reemplazar trata por todos los medios de reformularse o reconvertirse para no perder supremacía en todas las dimensiones sociales, no sólo científica. Por lo tanto, este *submodelo integrador o submodelo Bio-psico-social* como su nombre indica, trata las concepciones médicas y psicológicas de la diversidad funcional que pretende articular con las acepciones sociales emergentes del modelo social, que seguidamente veremos.

Esta síntesis, para Jiménez Lara (2017) es una perspectiva integradora que a partir de los niveles *biológico, personal, social* donde se puede desarrollar discapacidad, de

modo equilibrado, permite fundamentar actuaciones de cómo actuar sobre cada uno de ellos. En cambio, esta reformulación superadora está por ver, no olvidemos que la sustenta OMS y lo expone CIF, trata de ir más allá de la anterior CIDDM (Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías). Por lo tanto, Díaz Velázquez (2017) considera esta propuesta más que discutible. Sólo cuando la estructura social de un salto cualitativo hacia un marco adecuado desde donde acabar con situaciones de discapacidad, activistas y seguidores del modelo diversidad funcional podrán afirmar que se ha establecido la conexión necesaria entre derecho y bioética (Arnau, 2011; Palacios y Romañach,2006 citado en Morente, 2007).

Cuando partamos de la premisa "individuos diferentes, pero iguales en dignidad" comenzaremos a creer realmente en el paradigma rehabilitador, aseguran Palacios y Romañach en Morente (2007), algo que sigue estando basado en palabras sin conseguirse. Si otorgamos valor a todos los seres humanos por igual debemos trabajar el concepto dignidad en virtud de ampliarlo más allá del individuo, afirman Asís y Barranco (citado en Morente, 2007).

El modelo biopsicosocial, plantea que las corrientes sociales anteriores, incluido el modelo social que conocemos como tal, no tienen por qué ser contradictorios, ni deben excluirse los unos a los otros. Bajo propios planteamientos, sus seguidores afirman que entre los distintos componentes de discapacidad es posible realizar una diferenciación.

No obstante, subraya Saad (2011), algunos dilemas que este modelo debe salvar para ser considerado seriamente holístico y diferenciarse del médico que lo sustenta. Teniendo presente lo anterior, resumimos los postulados de este modelo a continuación:

- Deben facilitar la complementación armoniosa del modelo médico con los modelos sociales con la misma intensidad,

- Deben trabajar la especificidad con cada persona para hacer compatible la necesidad de diferenciar la visión universal de diversidad funcional, y por extensión…
- Deben clasificar diversidad funcional evitando al ser humano estigmatizar, como resultado obtener un —*Modelo Universal de Discapacidad*— por considerarse ésta un hecho universal (Saad, 2011).

- Paradigma Vida Independiente. Primeras corrientes sociales: derecho de ciudadanía plena

A partir de los años 60 del siglo pasado se vienen generando en todo el mundo numerosas corrientes ideológicas, nacidas dentro del propio movimiento activista, que han servido, entre otras cosas, para iniciar una lucha política y social encaminada a lograr la emancipación y los derechos civiles de una parte de la sociedad que supone 600 millones de personas en el mundo. Desde los años 90 el campo científico se ha visto inundado por publicaciones e investigaciones de discapacidad, sobre todo, académicos de Estados Unidos (EEUU) y Reino Unido vinieron a plantear, por medio de fuertes críticas al modelo médico, la *Teoría Social de Discapacidad* (Oliver, 1990 citado en Palacios, 2008), corriente que defiende abiertamente la discapacidad como construcción impuesta socialmente que daría lugar a lo que denominamos *Modelo Social.* La necesidad de elaborar una teoría social que critica el modelo psicológico y médico imperante en el paradigma rehabilitador también fue planteada anteriormente por Abberley (1987), y desde entonces muchos los defensores opinan necesario para referirse e investigar el dilema que sólo las personas con diversidad funcional están realmente capacitadas dando lugar, añade Verdugo (2003) a interesantes propuestas de formación en universidades.

Otra corriente social inspirada en la legislación norteamericana (The American with Disabilities Act) que define la discapacidad y las consecuencias de ésta no sólo por las deficiencias en sí sino de acuerdo a actitudes, prácticas y estructuras institucionales es el *Modelo Constructivista* (Schalock, 1997) que intenta reducir barreras físicas y sociales al máximo porque…, tan importante es atender la diversidad de funcionamiento física y psíquica como romper barreras actitudinales creadas (Imrie, 1997; Verdugo, 1999 citados en Verdugo, 2003).

En general, las corrientes sociales que aluden a la discapacidad emancipadora rechazan la investigación objetiva (Smith, 1999), que incluya todas las variables necesarias de analizar (Bellini y Rumrill, 1999), orientada en crear un verdadero compromiso político que facilite relaciones de intercambio entre investigador e investigado (Smith, 1999), afín de crear puentes entre investigación y respuesta política (Barnes y Mercer, 1997 citados en Palacios, 2008).

No obstante, las corrientes sociales suelen argumentarse desde *posiciones sociológicas especulativas* (Barnes et al., 1997; Marks, 1997 citados en Palacios, 2008) aunque también participen otras disciplinas como pedagogía, trabajo o educación social. Sin embargo, desde la concepción médica, psicológica, rehabilitadora, también se propone una teoría de discapacidad centrada en la persona que mejore deficiencias y proceso de adaptación (Abberley, 1987).

Al respecto, sostiene Oliver (1990 citado en Palacios, 2008) que, el paradigma rehabilitador es responsable de la distorsión que sufre el concepto discapacidad debido al uso de definiciones de la OMS. Concepciones que consideran objetos pasivos de intervención a personas reduciendo la discapacidad a estado estático que restringe experiencias de vida y genera opresión. Como alternativa que ayude tanto a redefinir discapacidad como a crear -movimiento político propio- sería centrar el foco en *causas y*

dimensiones sociales que provocan necesidades autodefinidas de discapacidad afín de desarrollar servicios proporcionados (Oliver, 1990 citado en Palacios, 2008).

Argumenta Davis (1995, p.1) que la raíz de los modelos sociales proviene de planteamientos marxistas por eso repetidamente se alude a -clase social oprimida- y reconoce que los estudios sobre discapacidad reflejan un área de actividad política y un campo de investigación académico condenados a intercambio. Quizás McColl y Bickenbach (1998) lo describen en Verdugo (2003) como *Modelo sociopolítico* por ese motivo.

El *Modelo de grupo minoritario o con desventaja* es otra derivación de corriente social que alude directamente a la discriminación institucional y prejuicios que genera. Los seguidores de este modelo (Barnes et al., 1997) relacionan las situaciones de discapacidad con la discriminación que sufren otros grupos minoritarios y opinan que las barreras se pueden superar mediante acción política de autoayuda colectiva (Schalock, 1997 citado en Verdugo, 2003). No olvidemos que discapacidad es —constructo social— y centran sus críticas sobre otros modelos, factores ambientales, prejuicios y estigma, pero, opina Verdugo que "no plantea nada novedoso" que permita avanzar y hacer algo diferente a lo que ya se está haciendo. Añade Olkin (1999 citado Palacios, 2008), lo único diferente que tiene como propósito es transmitir a las familias el modelo correcto.

A finales de siglo XX en EEUU surgen primeros inicios en *Modelo Social* que rechaza la discapacidad como condición de característica defectuosa de "cuerpo y mente" del ser humano, por extensión llega a Reino Unido como *Modelo de Barreras Sociales*. Este modelo surge bajo los postulados de un nuevo paradigma, que bien, se le puede denominar de "Vida Independiente". Se define como el abordaje holístico de todos los aspectos que envuelven la exclusión por discapacidad (Saad, 2011). El cambio ideológico radical que supuso el Movimiento de Vida Independiente dio lugar a fuerte reivindicación

social y acción política dando como resultado importantes cambios legislativos a nivel nacional y mundial. De hecho, CIDPD de ONU-2008 estaba basada principalmente en las ideas que emergían de este movimiento. Como característica de condición humana, algunos autores en sus investigaciones comenzaron a aludir al -*Modelo Universal de Discapacidad*- con carácter global. No obstante, especifica Díaz Velázquez (2017) que, una estandarización universal para medir el fenómeno discapacidad en términos prácticos puede ser útil, pero efectivo no siempre. La prevalencia de diversidad funcional nada tiene que ver de unos países (más desarrollados), a otros (en vías de desarrollo).

La principal preocupación de esta perspectiva social es asumir que la dependencia por discapacidad no siempre es debida a características intrínsecas, más bien, al modo mediante el cual son satisfechas las necesidades personales. Por lo tanto, sería deseable que la mirada de los profesionales estuviese puesta en aspectos de justica social, no tanto, en la lucha de poder interprofesional, en todo caso, los profesionales, no al revés, quienes sean de las personas con diversidad funcional dependientes (Davis, 1995). Confiamos que los postulados de una nueva corriente ideológica sirvan de trampolín a investigadores españoles como Bariffi, Palacios, Romañach, Toboso…, para proponer a la administración repensar el concepto discapacidad desde el *Modelo Social o Barreras Sociales de Reino Unido* (Davis, 1995, citado en Marks, 1997; Verdugo, 2003 y Vehmas, 2004 citados en Morente, 2007).

- **Paradigma Autonomía Personal: situación de "sujeto" de derechos: modelo diversidad funcional**

A pesar de los esfuerzos realizados por los seguidores del paradigma rehabilitador en reformular y reconvertir su ideología afín de anticiparse al nuevo paradigma emergente para no perder su hegemonía científica y política, podemos afirmar que los resultados no han cumplido sus expectativas en base jurídica. Tras la experiencia de una emancipación

parcial que ofrecen las corrientes ideológicas de los anteriores paradigmas desde el modelo biomédico y los modelos sociales, el novedoso corpus ideológico de autonomía personal fundamentado por Amartia Sen como "enfoque de las capacidades" (Sen, 1985; 1993; 1999 citado en Romañach, 2010) y propuesto en España por Palacios y Romañach a finales de 2006 (citado en Morente, 2007), puesto que todos tenemos algo que aportar en sociedad bajo la consideración de inclusión "toda vida es digna" si abordamos el dilema de justicia social. Poder decidir el rumbo de sus vidas supone un importante salto cuantitativo hacia un nuevo paradigma denominado -Paradigma Autonomía Personal- por extensión, la consolidación del -Modelo Diversidad Funcional- afín de eliminar barreras de cualquier tipo brindando adecuada equiparación en oportunidades.

Una nueva propuesta ideológica que da un giro a la perspectiva del fenómeno discapacidad, tal y como hasta ahora era concebida. Esta corriente emergente lleva implícita la lucha por el cumplimiento íntegro de -ciudadanía plena- demandado a responsables políticos y extendido al conjunto de la sociedad, por defecto, del paradigma antecesor.

Ante esta afirmación, activista del movimiento "vida independiente" han hecho propio el lema *"Nada sobre nosotros sin nosotros"* (Palacios, 2008, p.103).

La corriente de autonomía personal considera al entorno foco del problema, incluyendo dentro del concepto entorno al término rehabilitación, procesos terapéuticos que generan o consolidan dependencia. Asegura Jiménez Lara (2017) para revertir la situación de dependencia que la intervención debe situar el campo de actuación sobre la rehabilitación.

El autor advierte desde la perspectiva de este paradigma la necesidad de actuar de inmediato sobre la dimensión social que discapacita, genera exclusión y la consolida. El interés no enfatiza de forma exclusiva en -persona con diversidad funcional- que debe

adaptarse o normalizarse en la sociedad. La persona ya no es quien debe realizar los cambios, ha dejado de ser -objeto- de prevención, cura o tratamiento (Oliver, 1998 citado en Palacios, 2008), como se concebía en el modelo médico, para convertirse en -sujeto- de derechos como cualquier otra persona libre de discapacidad. Por lo tanto, "debe ser social el análisis y la respuesta a discapacidad" (Díaz Velázquez, 2017 ct. pp.27-28).

A tenor de lo mencionado, asegura Velarde (2012) elocuentemente que a mitad de siglo XX viene produciéndose un cambio paradigmático de forma paulatina. Durante el tránsito se observa cómo el modelo médico cede paso, aunque lentamente, al modelo diversidad funcional. Un nuevo enfoque que reduce a mínimos el concepto -asistencia- para introducir el termino -derechos- a la hora de interpretar la discapacidad.

Los primeros instrumentos de derecho, en cuya elaboración también participaron las personas con discapacidad y, cuya filosofía y principios respondían a reivindicaciones que desde muchos años atrás venían haciéndose. Los podemos sintetizar como se resume a continuación.

El primer instrumento referido es DDRM que se remonta a 1971, el segundo fue DDI (Discard Digits Instruction) emitido en 1975, un paso más adelante fueron los años ochenta cuando la ONU crea la Agencia Internacional de Información (AII) en 1981 y aprueba United Natiuons Human Rights (DNUPD) entre 1983 y 1993 junto a una nueva resolución sobre Infantile-onset Pompe Disease (IOPD). Finalmente, este mismo organismo el 13 de diciembre de 2006 en Nueva York, adopta un instrumento nuevo de derecho CIDPD (Convención) junto al PF (Protocolo Facultativo) que conjuntamente España ratifica en 2008 (Velarde, 2012, p.127).

Entre sus artículos la Convención recoge principios cuya aplicación protegen o promueven libertad, igualdad y dignidad como "sujetos en derechos" de diversidad funcional y a países que la adopten, sus obligaciones. De igual modo, en un "instrumento

jurídico" se convierte el Protocolo Facultativo aplicable para hacer valer derechos del 10% de población mundial (Bariffi y Palacios, 2007, p.10).

Precisamente, en la Convención de la ONU-2008 es el artículo 24 referido al "derecho de educación", lo que nos ha traído hasta aquí. No olvidemos que la investigación en curso que incluirá, además de otros, este capítulo en su fundamentación teórica, lleva por título: *Educación inclusiva, camino hacia el futuro: análisis del Artículo 24 de Educación de la Convención de Personas en Situación de Discapacidad.*

No obstante, con el propósito de ir más allá de las aportaciones ofrecidas por estos autores y comprender mejor por qué se frenan los procesos de justicia social en España, el filósofo norteamericano Rawls (Doxrud, 2015) en su obra "teoría de justicia" o "*de contrato social"* señala un hecho evidente -el mundo no es perfecto-, por lo tanto, afín de organizar las interacciones entre personas es necesario elaborar el concepto de justicia social. Desde esta premisa, ante la competitividad que existe en un mundo donde toda persona está facultada para ejercer derechos es necesario crear reglas de juego que, en base a libertad e igualdad, eviten que las prácticas de unas personas menoscaben los derechos de otras, resultando en -principios de justicia social- la coordinación, eficiencia y estabilidad como aspectos básicos a tener en consideración.

Es importante tener en cuenta que las circunstancias en muchas ocasiones son las que son, y a veces, no se pueden o son difíciles de cambiar, pero la actitud para abordarlas es decisión nuestra, y de nadie más, por lo tanto, las luchas de poder no son otra cosa que potenciales distractores.

En épocas anteriores al siglo XX como platónica o socrática, entre otras, Guzmán et al. (2010, p.47) sitúan en categoría "objeto" a la persona sobre quien se actúa, como dijimos anteriormente, ideas que apropian "la voz de los excluidos". También señala Garland (1996 citado en Palacios, 2008) que frases como "es un acto irresponsable la

crianza de un niño *defectuoso",* reflejadas en políticas griegas, expresan una lectura idealista del hombre como estándar de perfección física. Destacando que los casos de diversidad funcional, sobre todo, congénita no tienen cabida en la sociedad.

Aseguran numerosos autores internacionales (MacIntyre, 2001; Sutherland, 1981; Zola, 1989 citados en Guzmán et al., 2010) que, a partir de los ochenta de siglo pasado esfuerzos y recursos se vienen orientado en eliminar las diferencias derivadas de discriminación desarticulando la desigualdad de partida.

Pero, lejos de brindar una adecuada equiparación de oportunidades, es evidente que esta distribución en medios se ha acomodado estrictamente asistencialista, incapaz de abordar el fenómeno desde una única perspectiva. Afirmación que responde al por qué la Ley de Dependencia no acaba de ser un instrumento válido que promocione autonomía personal. Es obvio desde un catálogo centrado en atención y cuidado, alejado de justicia social, que el paradigma de autonomía personal promueva decidir respecto de su propia vida. Concluyen Guzmán et al. (2010), una ley paternalista asistencialista emergente del modelo rehabilitador, centrada en limitaciones personales obviando restricciones sociales, es decir, ley que ignora el protocolo de la Convención cuando no tiene la interacción entre factores, en cuenta.

Precisamente por este motivo Arnau (2017 citado en Molina, 2017) denomina al Sistema Neoliberal que impregna actualmente una visión hegemónica de la condición humana como "sistema de opresión, dominación patriarcal, biomédico, capitalista y minusvalista" que no aparta su mirada atrás enfatizando "incapacidad y déficit" en vez de focalizar su objetivo hacia la nueva corriente "ética" y hacer hincapié en el bienestar de la persona, en sus capacidades y necesidades, afín de evitar que en la sociedad se reproduzca esta compresión capitalista de diversidad funcional.

Y por extensión, le hemos denominado en el esquema -Modelo Bioético- de Arnau (2017 citado en Molina, 2017). Un modelo capaz de acoger las distintas realidades humanas en términos de igualdad sin anular la condición sexual como ciudadanía de primera para derribar las paredes de cristal.

En definitiva, se observa claramente que esta perenne confrontación entre los saberes científicos de la Medicina y las Ciencias Sociales genera al unísono distintas corrientes ideológicas que se materializan paralelamente en la configuración de nuevos y diferentes modelos de tratamiento que, sus discrepancias, poco ayudan a solucionar el dilema multidimensional de la discapacidad. Por lo que se hace necesario la creación de nuevos modelos encaminados a reflejar nuevas perspectivas hacia la inclusión.

Mostramos a continuación nuevo esquema que, refleja desde nuestra particular perspectiva “De Camino a la Inclusión” algunos cambios necesarios.

Tabla 2.

Orientación paradigmática a seguir por investigaciones sociológicas

NUEVO DIRECTORIO PARADIGMATICO

- **Paradigma Prescindencia (Tradicional) (antigüedad y medievo)**
  - Modelo Eugenésico
  - Modelo de Marginación

- **Paradigma Rehabilitador (1ª mitad del siglo XX)**
  - Modelo Médico
    - Submodelo Bio-Psico-Social (integrador) (IMSERSO, 2008)

- **Paradigma Vida Independiente (EEUU) (corriente social crítica 1960-1970)**
  - Modelo (Abberley, 1987; Barnes, et al., 1997; Marks, 1997; Oliver, 1990 citado en Palacios, 2008) de Teoría Social de Discapacidad (Verdugo, 2003, cts. p.2)
  - Modelo Constructivista (The American with Disabilities Act-EEUU, Schalock, 1997)
  - Modelo Sociopolítico (McColl y Bickenbach, 1998)
  - Modelo Minoritario (Barnes et al., 1997; Olkin,1999 citados en Palacios, 2008)
  - Modelo Social o Barreras Sociales de Reino Unido (Davis, 1995, 1997 citado en Verdugo, 2003; Marks, 1997; Vehmas, 2004)
  - Modelo Universal de la Discapacidad (Díaz Velázquez, 2017)

- **Paradigma Autonomía Personal (acción)**

  Fundamentado por Amartia Sen y en España por (Palacios y Romañach, 2006)
  - Modelo Autodeterminación (Schalock, 2002; Wehmeyer, 2005 citados en Arellano y Peralta, 2013)
  - Modelo Diversidad Funcional (Arnau, 2006; Palacios y Romañach, 2006 citado en Morente, 2007)
  - Modelo Bioético (de Asistencia personal) (Arnau, 2013)

Fuente: elaboración propia

3.3. Discapacidad como resultado de la suma de muchos obstáculos: ¿cuestión personal, asunto público, polémica cultural o problema sociopolítico?

El legado que, a través de su planteamiento filosófico, atesoramos de Platón con respecto a que, "el hombre, es un ser politikon, por naturaleza", pone de manifiesto que cualquier fenómeno que implique o implícita al ser humano ha de ser regulado normativamente para facilitar la convivencia en paz, libertad e igualdad de condiciones. Si algo podemos destacar de los padres de la Filosofía es, especialmente, esta consideración.

No cabe duda, las barreras estructurales, profesionales y simbólicas como lastre para las familias, de otro modo, un paradigma marginal que emana falta de compromiso desde la administración pública y falta de responsabilidad y voluntad política desde la dimensión biopsicosocial obstaculizando la inclusión y el derecho de plena ciudadanía.

Aludiendo a Peters (2008 citado en Barton, 2008) hay una cuestión prominente urgente de plantear con respecto a sociedad… ¿Existe realmente una cultura de discapacidad?

Opina Barton…, no, sin embargo, "es una cuestión tan oportuna como necesaria" para que podamos ir más allá de discursos propuestos por teorías del modelo social -básicamente críticas- olvidando "alegatos dirigidos a acción y transformación" (Barton, 2008).

Estaremos todos de acuerdo con las palabras de NuryCalvo (2022) "yo al menos lo puedo pagar" pero ¿qué sucede con los hijos de aquellos que no disponen de recursos económicos? ¿desamparados o dependientes hasta el día de su muerte?

Peters (2008 en Barton, 2008, pp.142-143) nos recuerda que […] "muchas familias con alguno de sus miembros con diversidad funcional viven en la más *crítica pobreza* y para ellos la cuestión cultural queda subordinada a supervivencia económica" […]. De ahí que la activista plantee la cuestión de si existe una cultura de discapacidad o, al contrario, personas con

diversidad funcional son simplemente «individuos», a lo sumo, «minoría sociopolítica» que se esfuerza por encajar en la cultura dominante.

En otras palabras, según Peters (citado en Barton, 2008) deberíamos preguntarnos: "¿cuál es la importancia que se le asigna a la discapacidad? y ¿quién le asigna esa importancia?"

Cuando culturalmente estas situaciones cotidianas den un cambio completo de perspectiva podremos afirmar que avanzamos como sociedad hacia la equiparación de derechos humanos en toda su plenitud. Una persona no es más o menos válida que otra según su condición de prestigio (cultural, económico, político o profesional) o según las características de su cuerpo o mente.

Nominalmente como «persona» todos somos iguales, entre tanto, Rosaldo (2000) elaboró algunos conceptos de política, historia y conflicto de donde se desprende que, culturalmente las diferencias que hacen posible la «discapacidad» en el otro, son influenciadas por la -psicodinámica del yo- que unido a las teorías marxistas adoptan un "carácter esencialmente histórico y sociológico" que se perpetúa en el tiempo a través de -procesos económicos- (Peters, 2008 citado en Barton, 2008 cts. p.147).

Discapacidad es un fenómeno latente, no cabe duda de que, en su conjunto toda la sociedad a través de estrategias de generación política, económica y social impregnan el desarrollo tecnológico en presente y futuro y la propia evolución natural son quienes le mantiene con vida.

La clase política ha de tener conciencia de su trabajo, la «discapacidad» se sustenta bajo una ideología que resulta en dependencia simbólica que genera a su vez frustración. No olvidemos, apunta Borsay (2008 citado en Barton, 2008) "¿problema personal o asunto público?", "los marcos de trabajo teóricos coherentes y necesarios para orientar las políticas no se desarrollaron nunca junto con el discurso".

En base a estas presunciones, resulta evidente que, la acción discapacitante es una cultura tradicional que sigue arraigada en nuestra sociedad. Cada vez más, se hace imprescindible, la creación de agentes de cambio que denuncien la desigualdad y que sirvan de apoyo para afrontarla en el día a día, es decir, -agentes de cambio que formen parte de la solución-. Si no se avanza sobre los factores sociales y obviamos el "contexto socioeconómico-político" que proporciona el «asunto público» no podremos afrontar la realidad que genera el «dilema cultural», ni estaremos preparados para comprender tanto causas como políticas de discapacidad que ésta ha provocado (Borsay, 2008, p.173).

Finalmente reitera Borsay (2008) desde la perspectiva de «cuestión personal» que, "la ayuda disponible no es suficiente, se necesita una respuesta alternativa que se ocupe de instituciones o estructuras económicas, sociales y políticas, que reconozca al mismo tiempo la resistencia al cambio que históricamente tiene lugar en sociedad" (en Barton, 2008, pp.171-173).

4. Discriminación múltiple: carácter dimensional y realidad en discapacidad

Un informe del World Bank (2011 citado en Martínez-Ríos, 2013) confirma que, a diferencia del resto, las personas con capacidades diferentes han sido marginadas históricamente. En cuanto a la atención en servicios sanitarios, participación comunitaria, económica o política sus capacidades son infravaloradas de inicio y encabezan las listas en tasa de pobreza.

Afirman los autores, aunque no se hace eco nunca y se omiten siempre, los problemas sexuales que deben afrontar y el aislamiento social al que están sometidas, por asociación, justifican problemas de salud mental y baja satisfacción vital. Afirmaciones, asegura el autor que, en alto porcentaje van acompañadas de baja autoestima, frustración y soledad (Torices, 2007 citado en Martínez-Ríos, 2013).

La OMS (2011 citado en Martínez-Ríos, 2013) asegura que la tasa en situación de discapacidad va en aumento. La discapacidad no escoge al afectado, ni su estatus social, cultura, color, sexo…, nadie está exento de una situación de dificultad que pueda inferir su vida. Afecta a la población de manera desproporcionada, sin embargo, niños que pertenecen a familias vulnerables, pobres o grupos étnicos minoritarios que sufren discriminación, acceso a servicios sociales limitado, en primera infancia escasa educación y formación académica presentan riesgo mayor que los demás niños en adquirir discapacidad.

Estudios del Banco Mundial, además, afirman que la vulneración de derechos los conduce a situación forzada de discriminación, desigualdad y pobreza convirtiéndolos en los más pobres de entre los pobres (ONU, 2006 citado en Martínez-Ríos, 2013).

Según Martínez-Ríos (2013) la naturaleza del intercambio de factores que componen la interacción va a influir en la dimensión discapacidad (véase Figura 1).

Figura 1.

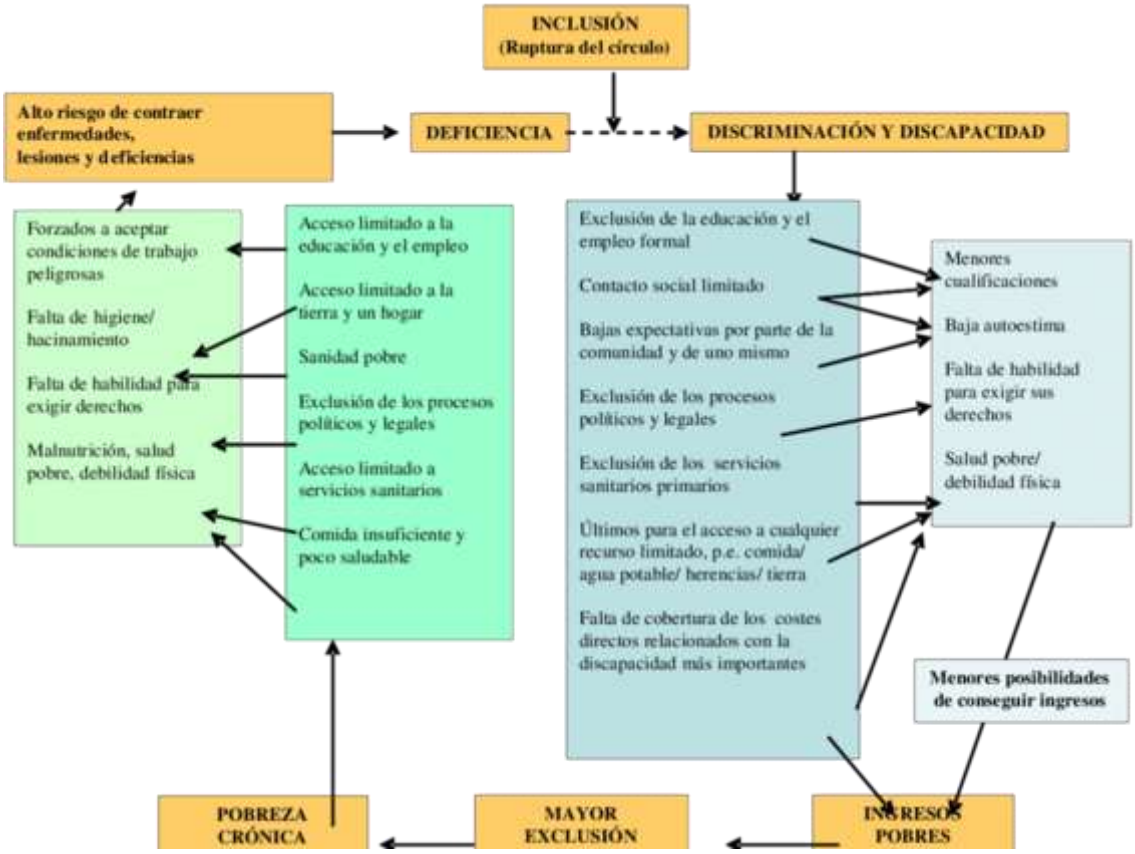
Componentes y factores que intervienen en la interacción



Fuente: Martínez-Ríos (2013)

Figura 2.

Correspondencia entre Pobreza y Discapacidad



Fuente: Martínez-Ríos (2013)

Como miembro de CERMI asegura Martínez-Ríos que, dependiendo de las diferencias de criterios del paradigma que define el término discapacidad presenta interpretaciones diversas que hemos podido constatar. El desacuerdo internacional sobre su estimación impide tratarlo con coherencia y comparar datos estadísticos de la situación real de discapacidad. Las diferencias culturales y económicas dependen de las políticas de cada país. Sin embargo, concretamente en nuestro país su conceptualización es demasiado restrictiva y "estima a la baja" porque en situación de discapacidad el número de personas es directamente proporcional al número necesario de prestaciones sociales,

como consecuencia, para proporcionar recursos, la cuantía que ha de estar disponible (CERMI, 2012).

5. Conclusión

A finales del siglo XX desde que se iniciaran, en EEUU, los primeros movimientos en busca de Vida Independiente hasta la actualidad han pasado muchos años, pero aún queda mucho por hacer.

Tenemos los conocimientos, las ideas, las experiencias, las herramientas y los medios, solo nos falta, la voluntad y las ganas, pero, sobre todo, nos falta la confianza necesaria que aporta la fuerza a perder el miedo a los cambios.

Tengamos presente que aquello que aportamos a la comunidad a través de nuestra labor y trabajo lleva implícito una responsabilidad social, por este motivo, no debemos obviar el mensaje de personas en situación de discapacidad, familias y movimientos activistas cuando ruegan a voces tolerancia, piden voluntad y exigen participar activamente del proceso social y vida activa en sociedad, porque, el fenómeno evolucionista, hoy por hoy, es imposible frenarlo y, aunque, podamos evolucionar tecnológicamente, virtualmente, mediáticamente o económicamente, salta a la vista que, si no contribuimos con medios oportunos seguiremos siendo lo que somos hoy, una sociedad retrógrada. No lo olvidemos -primero persona y después características- porque todos tenemos algo que ofrecer o aportar a la sociedad. No debemos negar ese derecho a nadie, no somos quien para hacerlo.

No obstante, queda mucho camino por recorrer, no olvidemos que el eslabón principal del engranaje que hemos iniciado es la educación y quien asume la responsabilidad para que este mecanismo no falle, de ella depende la vida de personas, sobre todo, la de aquellas que la propia educación actúa de barrera discapacitante.

CAPÍTULO III

EDUCACIÓN & DIVERSIDAD: "LUCES Y SOMBRAS". EDUCACIÓN SOCIAL COMO DERECHO INHERENTE A LA CONVENCIÓN. ARTÍCULO 24 EN EL SISTEMA FORMAL DE EDUCACIÓN



Laura Cubero

Sumario: *Resumen. Introducción. 1. Convención Internacional: marco normativo precedente, perspectiva epistemológica del proceso y desenlace. 2. Perspectiva teórica del proceso socialización: heterogeneidad en desafiliación social. 3. Modos de pertenencia comunitaria reconocidos por Castel. 4. Las profesiones en sociedad del conocimiento desde la perspectiva sociológica. 5. Rol de género como hilo conductor en desigualdad de oportunidades. 6. Profesiones sociales: implicación art. 24 de Convención ONU en Educación Social. 7. Zonas de Confort: proyección inexcusable de Educación hacia campo social amplio. 8. Desde perspectiva crítica en Educación Social propuesta para el cambio. 9. Conclusión.*

EDUCACIÓN & DIVERSIDAD FUNCIONAL: "LUCES Y SOMBRAS" EDUCACIÓN SOCIAL COMO DERECHO INHERENTE A CONVENCIÓN. ARTÍCULO 24 EN EL SISTEMA FORMAL DE EDUCACIÓN

Parafraseando Luis Vives…, […] en mundo no existe persona sin absoluta capacidad que le impida hacer cualquier cosa y lo convierta en inútil total.
Todos tenemos algo que aportar en sociedad.

(Vives, 1526)

Resumen

En este capítulo se pretende dar sentido a los conceptos "necesidad de cambio" y "transformación" que han de encaminar la educación a resolver problemáticas sociales actuales dentro del marco de derechos humanos. Como modelo en metodología didáctica, hoy por hoy, la escuela no tiene capacidad de respuesta favorable a situaciones que envuelven fracaso escolar, absentismo, exclusión social o educativa, violencia, bullying, etc. Pese a la abundante legislación, la escuela es incapaz de alcanzar niveles aceptables en inclusión, especialmente, alumnado en situación de desventaja por características particulares, diferentes capacidades, género, etnia, etc. Por ello se deben explorar nuevas vías como alternativa de respuesta a nuevas situaciones del contexto de socialización individual, grupal, familiar y comunitario en el proceso educativo puede ser buena propuesta proyectar honestamente en nuestro ordenamiento jurídico el artículo 24 de la Convención. Partiendo del enfoque paradigma sistémico, se reflexiona sobre la figura profesional para ejercer práctica socioeducativa en nuestras instituciones afín de elevar cambios y procesos de transformación profunda que requiere el sistema educativo. Nueva perspectiva preventiva que derribe obstáculos ligados a desafiliación educativa y social e impulse escalada en tarea de educar facilitando un espacio educativo amable donde interactuar todo el alumnado en igualdad y equidad.

Palabras clave: derechos humanos, convención, desventajas, desafiliación educativa y social.

EDUCATION AND FUNCTIONAL DIVERSITY: "LIGHTS AND SHADOWS" SOCIAL EDUCATION AS A RIGHT INHERENT TO THE CONVENTION. ARTICLE 24 IN THE FORMAL EDUCATION SYSTEM

(...) The politicization of functional diversity is rooted in the affirmation —the personal is political—, their personal experiences in denial of opportunities must be explained from the social, environmental and attitudinal barriers that are part of their lives. Everyday.

Illustrating ***Jenny Morris and Susan Wendell.*** *Palacios (2008, cit. P.182)*

Abstract

This chapter attempts to give meaning to the concepts "need for change" and "transformation" that must direct education to solve current social problems within the framework of human rights. As a model in didactic methodology, today, the school does not have the capacity to respond favorably to situations that involve academic failure, absenteeism, social or educational exclusion, violence, bullying, etc. Despite abundant legislation, the school is unable to reach acceptable levels of inclusion, especially disadvantaged students due to particular characteristics, different abilities, gender, ethnicity, etc. For this reason, new avenues must be explored as an alternative response to new situations in the context of individual, group, family, and community socialization in the educational process. It may be a good proposal to honestly project Article 24 of the Convention in our legal system. Starting from the systemic paradigm approach, we reflect on the professional figure to exercise socio-educational practice in our institutions in order to elevate changes and deep transformation processes that the educational system requires. New preventive perspective that breaks down obstacles linked to educational and social disaffiliation and promotes escalation in the task of educating by facilitating a friendly educational space where all students interact in equality and equity.

Keywords: human rights, convention, disadvantages, educational and social disaffiliation.

Introducción

Aunque los datos que se barajan sobre discapacidad varían cabe indicar que un porcentaje superior al 16% de población española oficialmente reconocida según la encuesta de integración social y salud (EISS) aplicada en España por INE en 2012 equivalente a 6333670 personas en situación de discapacidad (INE, 2013).

Teniendo presente lo anterior y ahondando de forma meditada en la cuestión descubrimos que, OED (Observatorio Económico del Deporte) promovido por MSSI (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad) a través del Ministerio de Cultura y el Comité sobre Derechos de Personas con Discapacidad (CRPD) y la Comunidad autónoma más la Universidad de Extremadura mediante el Informe Olivenza (Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2017) describen con exactitud cómo es en España la situación general de la discapacidad y en lo que diversidad funcional se refieren como colectivo en proceso de integración al mercado laboral.

El informe revela oficialmente que, solo un tercio trabaja y lo hace en ocupaciones de baja cualificación. Esto es, equivalente a 1774800 personas, con porcentaje del 43.2% de abandono escolar y multidiscriminación con binomios de diversidad + mujer, joven, psíquica… elevados excesivamente (OED, 2018).

En 2019 el INE (Instituto Nacional de Estadística) publica estadística relativa al año 2018 revelando la tasa del 34.5% de actividad, paro el 25.2% y empleo el 25.8% frente al 65.9% registrado en personas libres de discapacidad (INE, 2019). Además, este mismo año, OED mediante nuevo informe Olivenza 2018 (Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2018) evidencia tasa de analfabetismo entre población general de 0.5% mientras en personas con discapacidad asciende significativamente al 2.3%. Igualmente, se manifiestan diferencias entre porcentajes de éxito en estudios superiores:18.7% frente al 33.6% de población general (OED, 2019). Datos que corroboran exclusión educativa

concurrente de personas con diversidad funcional como dinámica social, a modo estructural y sistémico por amplitud, generadora en el ámbito laboral y social de procesos discriminatorios (CERMI, 2020). Ello deja patente que la teorización sobre la inclusión, igualdad y justicia social no acaban de germinar. Las incorporaciones y adaptaciones legales aplicadas en la normativa nacional, autonómica y local, por extensión de los mandatos internacionales, parecen ser insuficientes o ineficaces. Debemos tener presente que la -teoría de privilegio- no fundamenta el principio de igualdad con medidas que no atienden distintas capacidades humanas ni ofrecen herramientas que faciliten formar parte de la sociedad como habitualmente lo haríamos los demás. Discapacidad es una "tragedia social*"* más que personal. "Que en sociedad sigamos discriminando, excluyendo y oprimiendo a quienes consideramos discapacitados es una auténtica tragedia" (Barnes, 2008, p.389).

Construir una sociedad en base al derecho de igualdad debe ser responsabilidad ética institucional, de modo que, la educación como vehículo ha de adoptar un carácter transformador dual, por un lado, su palanca de cambio debe tornarse en despertar y educar conciencias y, por otro, en materializar en sociedad la inclusión verdadera de personas con capacidades diferentes, mediante cumplimiento del principio ético de *"no dejar a nadie atrás*", por el contrario, asegura Amayuelas para la Agencia Vasca de Cooperación al Desarrollo (AVCD) -Los Objetivos del Milenio- por extensión de la Agenda 2030 de la ONU, serán una utopía (AVCD, 2017, p.6).

No olvidemos, lo conseguido hasta ahora ha sido con esfuerzo y perseverancia pues solo reclaman igualdad y justicia social, derechos fundamentales avalados por la Constitución Española en conexión con dignidad, igualdad y no discriminación en derechos humanos. Es co-responsabilidad-ética del conjunto de la sociedad y de un "Estado justo", en particular el comprometerse con sus realidades sociales mediante el

aporte de recursos imprescindibles y la aplicación de apoyos y ajustes necesarios que les permitan orientar sus vidas, solo entonces, los ecos del pasado dejarán de resonar (Cortina, 2005). “La ética ahorra costes y ahorra dinero, pero, sobre todo, ahorra sufrimiento humano” (Cortina, 2019).

Parafraseando Adela Cortina sobre la plasticidad del cerebro humano
para despertar y educar conciencias.
[…] deberíamos educar la empatía entre humanos, porque somos humanos y
nada que afecte a los humanos nos debe parecer ajeno.
Sacar la empatía de terrenos privados para pasarla a vida política o pública
es prioritario lograr una sociedad pluralista
sí pretendemos ser verdaderamente democráticos.

Cortina (2019)

1. Convención Internacional: marco normativo precedente, perspectiva epistemológica del proceso y desenlace

La evolución de políticas globales de la Unión durante el cambio de siglo ha marcado un antes y un después en el modo de concebir la discapacidad. Su propósito en lograr una sociedad unida e integradora hace que dejemos de mirar atrás para centrarnos en el conjunto de intenciones, decisiones, objetivos y medidas adoptadas a favor de la situación personal que experimentan menores y adolescentes excluidos del sistema educativo español, para lo cual, ha sido crucial el nacimiento de determinadas estructuras de protección a nivel internacional. La Convención promulgada por la ONU en 2008 es el hecho social, político y legislativo en la esfera discapacidad más relevante en lo que va de siglo. Y según alude De Lorenzo (2015) esperemos que sus efectos más importantes estén llamados a desplegarse aún por mucho tiempo más. Es de reconocer el hecho que en términos políticos y jurídicos haya ocurrido algo tan importante en derecho, inclusión y bienestar reclamado a lo largo de la historia por personas con diversidad funcional (Cayo Pérez, 2015). Teniendo presente lo anterior, opina De Lorenzo (2015) sobre derechos humanos que atención asistencial prestacional y movimientos sociales son tres

ejes vertebradores del sofisticado engranaje que articulan las respuestas institucionales desde la proclamación de DUDH. Destaca la importancia de conocer el marco normativo y su alcance jurídico, sin embargo, desde la perspectiva sociológica, abordar el clímax que envolvió a movimientos sociales y los pasos que anduvieron hasta la llegada de la convención resulta imprescindible para edificar el futuro de Europa y el nuestro propio (De Lorenzo, 2015).

1.1 Panorama internacional en derechos humanos: antesala de la convención

La ONU, es una organización fundada después de finalizar la Segunda Guerra Mundial base "Carta" firmada en junio de 1945 durante Conferencia en EEUU (San Francisco) por 51 Estados miembros. El 24 de octubre de 1945 entra en vigor y está compuesta por 192 países que dan forma a una organización legal en adoptar medidas sobre problemas que enfrenta la humanidad.

Mostramos a continuación algunas de las Resoluciones Internacionales donde se identifican valores y principios fundamentales y metas de cumplimiento. Se trata de documentos oficiales elaborados para el Consejo Económico Social (CES) de Naciones Unidas que datan entre 1946-1993 donde se pone de manifiesto la complejidad de dicha Organización en base al reglamento ST/AI/189/Add.3/Rev.2.

Después de la Segunda Guerra Mundial mediante acuerdo en París queda proclamada la Resolución 217 A (III) de DUDH como experiencia de historia hito resultado La Carta ONU (1945), aunque no se adoptaran medidas claras y rotundas en favor de la discapacidad hasta 1993 durante la conferencia en Viena. Se pone en valor bajo reconocimiento explícito como "violación en derechos humanos" todas aquellas acciones, en sus distintas variantes, que manifestasen, de una forma u otra, discriminación y desigualdad (CES, 2023).

Poco después de finalizar la Gran Guerra y constituido el *Consejo de Europa*-1949 (un espacio de paz y de respeto en el contexto europeo global) por motivos bien distintos a cada etapa histórica, como respuesta explícita a las consecuencias devastadoras en términos de "lesiones graves invalidantes" e impulsado por numerosos movimientos de sensibilización ante la necesidad expresa de garantizar el bienestar a las personas y sociedades donde vivían, se crea en 1999 la Unión Europea, porque el desarrollo es -la clave- para el desarrollo del mundo, y vital para el 10% de jóvenes que viven en Europa entre 15 y 24 años. Sin embargo, no será hasta 1999, cuando se ponga en marcha su primer gran proyecto denominado -*Unión más fuerte y amplia*- A/RES/53/202 dedicada al "Milenio". Iniciativa que en aquellos momentos constituía un "marco único" con amplia visión de futuro para siglo XXI. Según la documentación oficial, aunque su principal objetivo fuera preparar la Unión Europea (UE) para afrontar desafíos mayores por medio de políticas, la adhesión de Estados nuevos a un marco financiero único cada vez más riguroso dio lugar a la *Agenda 2000* como resultado de primer esfuerzo conjunto (UE, 2000).

En esta comunicación, la Comisión Internacional bosqueja lo que debería ser para el cambio de siglo la evolución de la Unión y sus políticas de manera global, más allá de metas económicas, mayoritariamente debía responder al objetivo de lograr una sociedad más unida e integradora, así como, libertad, seguridad y justicia basada en el medio ambiente puro, alto nivel de vida y solidaridad "dando especial prioridad a los conocimientos" (Guijarro, 1975 p. 108). De este hecho la Convención Cultural Europea (CCE) de 1998 decide que las políticas dirigidas al conocimiento -investigación, innovación, *información, educación y formación*- debían revertir en los ciudadanos como capital de importancia para el futuro convirtiéndose en "inversiones inmateriales esenciales" (p.110). Es decir, según el postulado de Marx, la Comisión estimulaba a los

Estados a movilizar el "capital" que en virtud de las relaciones de unos individuos con otros permitiría llevar a cabo una transformación social (Guijarro, 1975).

Un año más tarde, con el propósito de traer la paz a todas las naciones del mundo, reunidos los jefes de Estado y Gobierno en la sede de la ONU en Nueva York acordaron la "Declaración del Mileno" A/RES/55/2 como pacto de compromiso el 8 de septiembre de 2000. Un compromiso adoptado como "Objetivos del Milenio 2000-2015" que llevarían implícitos ocho importantes retos, entre los cuales, se aludía por primera vez a conceptos como discriminación e intolerancia A7RES/53/132, alfabetización A/RES/56/116 y derecho a la educación A/RES/57/254 para liberar al mundo de la exclusión se defendían principios de dignidad humana, igualdad y equidad (ONU, 2019a,2019b,2019c; PNUD, 2019).

La importancia de referirnos a los pactos internacionales mencionados radica en otorgar a los distintos actores, según nivel y grado, el justo mérito que suponían los compromisos acordados. Es cierto que, aunque en las declaraciones no se evidenciara información específica sobre diversidad funcional, si constituían por extensión los primeros pasos de una progresiva realización de justicia social (Cortina, 2005; 2010) que daban luz a una buena parte de la ciudadanía que hasta entonces permanecían ocultos en la zona más oscura de la sociedad, nos referimos en especial, a personas con diversidad intelectual.

En los plazos previstos por la Comisión en la Agenda-2000, a medio camino ONU avanza un paso hacia adelante y con base textual en su Preámbulo, entre otros, reconoce públicamente que discapacidad es un concepto dinámico cuya evolución va alineada a una sociedad que impide la participación plena mediante barreras de actitud y entorno (Convención, 2008). Lo hace a través de un nuevo instrumento de protección, la CDPD y su PF para responder al clamor activista de movimientos sociales y organismos

representantes. Para países adoptantes supone un avance histórico jurídicamente hablando que exige adaptar el contenido normativo al ordenamiento propio encaminando políticas en -acción inclusiva- así como obligaciones determinadas por la ONU (Cayo Pérez, 2015). Según el asesor jurídico de CERMI Cabra de Luna (citado en Bariffi y Palacios, 2007) el primer tratado de derecho internacional más rápido de la historia cuyo proceso de negociación incorpora un hecho inédito al que no estamos acostumbrados, esto es, trabajo conjunto entre gobiernos y sociedad civil.

En Nueva York, el 30 de marzo de 2007, España firma la Convención y se firmó el documento de aprobación y ratificación por el cual la normativa de la Convención sería refrendada como legislación consolidada en nuestro país el 3 de mayo de 2008. Iniciativa alentadora para personas con diversidad funcional, especialmente, para sus familias que presentían los Objetivos para 2015 más cerca que nunca.

El gobierno español para cumplir con las exigencias expuestas en el art. 33 del tratado sobre adaptación y aplicación de la Convención al marco nacional aprobó el RDL 1468/2007, de 2 de noviembre que modifica 1865/2004, de 6 de septiembre que regula la discapacidad (De Lorenzo, 2015, p. 9). Resalta el autor, durante el proceso de negociación el aporte significativo de CERMI quien base al art. 33.2 del tratado internacional fue considerado asociación de utilidad pública más representativa y nombrado mecanismo de seguimiento independiente por el Gobierno de España en 2009, que no llegaría a materializarse hasta el RDL 1276/2011, de 16 de septiembre (De Lorenzo, 2015, pp.29-30).

Sobre discapacidad y derechos en el art. 53.1, anexa Martínez-Pujalte (2015) la obligación de respetar los poderes públicos contenido esencial del tratado quedando bajo sanción cualquier tipo de alteración o restricción. Es decir, no debe ni puede existir restricción, pues, no las autoriza ni la Constitución ni nuestro ordenamiento jurídico. Por

motivos de diversidad funcional está expresamente prohibida en art. 5 de CIDPD discriminación y en art. 21.1 perteneciente a la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea (CDFUE) que incluye de modo expreso discapacidad. Por extensión, conforme DUDH y tratados internacionales por España ratificados es conveniente tener presente en políticas de discapacidad el art.10.2 de la Constitución. No obstante, bajo decreto 1/2004, de 13 de diciembre el Tribunal Constitucional señala que los tratados internacionales constituyen criterios hermenéuticos, aunque no otorguen ni definan sentido y alcance en derechos y libertades reconocidas, por lo tanto, adoptar medidas que garanticen derechos y remuevan obstáculos son actuaciones exigibles a los poderes públicos (Martínez-Pujalte, 2015, pp. 38-39).

1.2 Rendición de cuentas: educación inclusiva ¿realidad o ficción?

El 5 de octubre de 2010 España presenta ante la ONU un alegato CRPD/C/ESP/1 donde detalla la implementación que está llevando a cabo de la Convención. El Comité en virtud del art.35 responde a España en octubre de 2011 mediante informe examen de argumentos presentados. En este informe (p.2) adjunta los detalles que le preocupan en cuanto a la eficacia general del sistema, sugiriendo al respecto, entre otras recomendaciones finales que, a más tardar en 2015 presente un segundo alegato donde detalle los cambios exigidos en el informe evaluador y cómo los está llevando a cabo.

Curiosamente, en 2014, antes de acabar el plazo dado por el Comité a España para presentar el segundo informe con los cambios pertinentes, la Oficina de Alto Comisionado de Derechos Humanos de Naciones Unidas (ACNUDH) recibe de la Asociación Solcom una carta que denuncia la vulneración sistemática del art. 24 de educación en el sistema educativo. Mientras tanto, la ONU continua su objetivo y aprueba una Agenda hasta 2030 que incorpora los objetivos de transformar nuestro mundo a

favor del planeta y prosperidad de las personas. Concretamente, hace referencia a -Educación de Calidad- en 4º Objetivo como propósito de garantizar la educación inclusiva y equitativa promoviendo durante toda la vida oportunidades de aprendizaje.

En materia ONU aseguran expertos sin ser escuchados que alumnos con diversidad funcional son segregados o excluidos del sistema educativo español, dos años después de aprobarse la Agenda 2030, vía la Convención en base al -Artículo 24 Educación- el 4 de junio de 2017 el Comité responde a España sobre la denuncia de Solcom con este desalentador informe CRPD/C/20/3. Una vez más, 13 de mayo de 2019, el Comité ratifica a España respuesta a la denuncia mediante Resolución.

En el primer capítulo analizamos cómo todos los sistemas de enseñanza implantados en nuestro país han adoptado tradicionalmente tres enfoques distintos respecto a diversidad funcional *(exclusión, segregación e integración)* que con frecuencia coexisten en empeño de supervivencia. Sin embargo, las leyes educativas no recogen el «fracaso escolar».

El concepto *educación inclusiva* surge tras el fracaso del *principio integración* en el sistema educativo. Basa su idea en *escuelas para todos* sin discriminación bajo el principio de igualdad en oportunidades, es decir, regenta escuelas que no eligen su alumnado, sino más bien, celebran las diferencias de cada cual priorizando necesidades de niños y adolescentes, cada uno con sus circunstancias, efectuando ajustes razonables *"sine qua non"* como requisito en cláusula contra rechazo de art. 24.2 para que alumnado con diversidad funcional escolarizado en igualdad de condiciones pueda ejercer sus derechos. Como podemos comprobar en la Sentencia 27 de enero de 2014 del Tribunal Constitucional (TC), en escuelas especiales sólo serán escolarizados aquellos escolares que necesiten ajustes desproporcionados o no razonables.

Es de justicia social tener presente estos «pequeños detalles» y no olvidar que son ellos precisamente quienes ostentan el derecho a la educación otorgado en 2013 por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) como el resto (De Lorenzo, 2015).

Ahora bien, expone Kindelán (2015) que nuestras escuelas ordinarias presentan ciertas contrariedades que impiden responder eficazmente a la diversidad. El propósito del concepto inclusión queda aún pendiente de operativizarse por diversos motivos. Como premisa básica, si pretendemos obtener diferentes resultados debemos activar diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, no se adoptan medidas ni se adaptan respuesta adecuadas ni de sensibilización que eviten la exclusión porque la falla fundamental radica en la falta de formación especializada en la comunidad escolar, aseguran los autores. Prueba de ello es el recurso de inconstitucionalidad impuesto por el CERMI en base a la Ley Orgánica 8/2013 ante el Defensor del Pueblo quien el 10 de marzo de 2014 responde a las administraciones educativas sobre la *obligación* de adoptar *medidas presupuestarias y normativas* necesarias para la escolarización de alumnado con diversidad funcional (De Lorenzo, 2015).

Destaca el autor, actitud «renuente» que muestran las instancias gubernamentales españolas para que la Convención siga su curso natural encaminado a consolidar en personas con diversidad funcional derechos humanos aplicando en todo nuestro ordenamiento jurídico su encargo. Cabe mencionar que aún queda camino por recorrer en lo que respecta a las deficiencias que muestra la legislación en materia de Derecho Penal y Civil con respecto a la *Capacidad Jurídica* otorgada y la falta de apoyos para completarla. Como dijimos en el capítulo anterior, un inconcebible parcheo que provoca tanto situaciones contradictorias a DUDH como solapamiento legislativo, sobre todo,

cuando la escolarización es en escuelas de educación especial (De Lorenzo, 2015, pp.10-41).

Y aunque, las discusiones en torno a este tema son múltiples y variadas, Kindelán (2015) nos recuerda una vez más lo que dijimos anteriormente, la Convención no aporta nuevos o diferentes derechos a los conocidos, más bien, aclara que empiezan en DUDH (1948) y el resto de instrumentos internacionales, PIDESC-1966 (Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales), CDN-1989 (Comité Derechos del Niño), DS-1994 (Síndrome de Down), CMNEE (Comité Mundial de Necesidades Educativas Específicas y Estudios de Clasificaciones Internacionales (FCIE) junto al Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos, marcan el alcance y la naturaleza del pacto de forma explícita, sobre todo, los auspiciados por UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) son decisivos (Kindelán, 2015, p.60). Es decir, contamos con el marco legislativo y jurídico, se trata de identificar debilidades y obstáculos que puedan existir para aplicarlo correctamente (Ayala et al., 2023).

2. Perspectiva teórica del proceso socialización: heterogeneidad en desafiliación social

Múltiples aportaciones científicas evidencian que, en un mundo socializado, el humano como ser social está destinado desde que nace a vivir bajo un proceso de interacción continuo con otros durante las etapas del ciclo vital donde autorregulación o control emocional es un fundamento tan esencial como la consciencia cognoscitiva (Yubero, 2005).

Partiendo de este enfoque, afirman los autores que todo lo sucedido a una persona durante la primera etapa vital es muy significativo, sin embargo, sólo es parte de la historia que le queda por desarrollar mientras viva. Motivo por el cual, durante la interiorización de la estructura social los agentes de socialización que se diversifican a

partir de la familia adquieren un carácter relevante convirtiéndose en corresponsables de la efectividad del proceso donde otros agentes externos acaban con exclusividad de la familia mediante influencia, es decir, un proceso de interacción continuo donde las características prominentes de vida adulta van a depender de las fortalezas adquiridas de niño durante la construcción de su mundo social y en gran medida, de la duración de las distintas posibilidades de influencia en fases específicas de su relación con el medio (Ruiz Esteban et al., 1998; Sevilla y Ruiz-Esteban, 2005; 2010).

Teniendo presente lo anterior, el proceso de socialización se caracteriza por una plasticidad fundamentada en aspectos biológicos, cognitivos y socioculturales que, en cierta medida y grado, actúan de facilitadores u obstaculizadores del proceso (Yubero, 2005).

Desde el punto de vista *biológico* argumenta, la herencia proporciona mecanismos de adaptación a la sociedad necesarios, por tanto, el ser humano está concebido para llevar a término el proceso de socialización refutando la teoría de -tabla rasa- al nacer justificando estar dotado de un componente "neuro hormonal a nivel genético y biológico" como la sonrisa o el llanto que permite interactuar en el entorno con los demás miembros de la sociedad, por ende, "cualquier variación de carácter biológico en padres/hijos producirá diferencias en la socialización" que no deben interpretarse como conductas aprendidas (Yubero, 2005).

El componente *cognitivo* se ocupa de las formas y el procesamiento de la información, adopta un papel organizador sobre cómo son interpretados, categorizados, recordados y transformados en el proceso de socialización los propios acontecimientos. Esta tarea cognitiva, insiste, lleva implícita "predicción, comprensión, análisis y copia de procesos de interacción", procesos dónde no sólo se llevan a cabo "representaciones" sino también "evaluaciones" de "iniciativa y creatividad" permitiendo elección de alternativas

que influirán sin remedio en la persona y relaciones que establezca posteriormente (Yubero, 2005).

El enfoque *sociocultural* valora la transcendencia y la repercusión de grupos que rodean a lo largo de la vida a la persona en un proceso que requiere aprender significados, costumbres y modelos culturales para su adaptación, por lo tanto, su principal tarea es lograr la inclusión del individuo en grupos sociales que pertenece y aprenda del mundo que le rodea modos de observar e interpretar acontecimientos (D´Andrade y Strauss, 1992 citado en Yubero, 2005).

No obstante, para explicar los procesos de socialización y argumentar que durante este fenómeno la familia es fuente importante en factores de riesgo y protección (Cano Muñoz y Martínez- González, 2019), los investigadores han centrado básicamente el estudio de estas tres perspectivas, en clave a (buena/mala) relación padre-hijo, (alto/bajo) apoyo familiar, (claros/ambiguos) límites conductuales, (excesivo/pasivo) control de actividades en hijos y (buenas/malas) relaciones sociales con grupos de pares. No obstante, cabe tener en cuenta que el *contexto educativo* también tiene una fuente importante en factores riesgo y protección.

Aprovechando la confluencia mostrada en algunos autores que orientan sus investigaciones en este sentido se ha elaborado la tabla 3. En ella, desde diferentes situaciones se proyectan las principales perspectivas de exclusión a partir de las características que se pueden dar en los dos principales ámbitos de socialización.

Tabla 3.

Principales perspectivas procesuales conducentes a la exclusión social

Morfología emergente según la aportación de los factores de compromiso implicados					
	Socialización familiar	**Socialización escolar**	**Situación subjetiva**	**Situación económica**	**Situación social**
Inclusión	Factor de "protección"	Factor de "protección"	Dinamismo vital constante	Sólida Futuro: estable // garantía	Relaciones estables
Vulnerabilidad	Factor de "protección" ⟷ Factor de "riesgo"	Factor de "riesgo" ⟷ Factor de "protección"	Peligros en sociedad del riesgo	Frágil Futuro: incierto // precario	Relaciones quebradas
Exclusión	Factor de "riesgo"	Factor de "riesgo"	Marginalidad Estar fuera de… Desafiliación	Efímera Futuro: problemático //paro	Relaciones impuestas muy negativas

Fuente: elaboración propia a partir de Beck, 2001; Castel,1997, 1998, 2004; Subirats,2004, 2005 citados en Jiménez et al., 2009, p.11-ss.)

En la tabla 3 podemos ver como ambos grupos de socialización infieren directamente sobre la lógica personal, económica y social de los individuos que, según el VI Informe FOESSA -Fomento de Estudios Sociales y Sociología Aplicada- (Cáritas, 2008, p.183) de una forma u otra, han visto alterado su dinamismo procesual que había dejado al margen la investigación tradicional «*obligando a centrar el debate en aspectos relevantes de relaciones sociales y multidimensionalidad del fenómeno* (Castel, 2004, p.56 cita en Jiménez, Luengo y Taberner, 2009) *o dinámicas de inclusión*» (Jiménez et al., 2009, p.21).

Subirats (2004 citado en Jiménez et al., 2009) singulariza, el ámbito "educativo-formativo" como dimensión que, especialmente, aglutina mayor grado de responsabilidad como factor de riesgo en exclusión. Sin embargo, no es conveniente enfocar el fenómeno

como resultado terminal, más bien, debe ser investigado como proceso de gestación de una situación de difícil reversibilidad. Pues la adquisición de hábitos negativos en la sociedad del riesgo, con toda seguridad, acabará en exclusión social (Jiménez et al., 2009, ct. p.18).

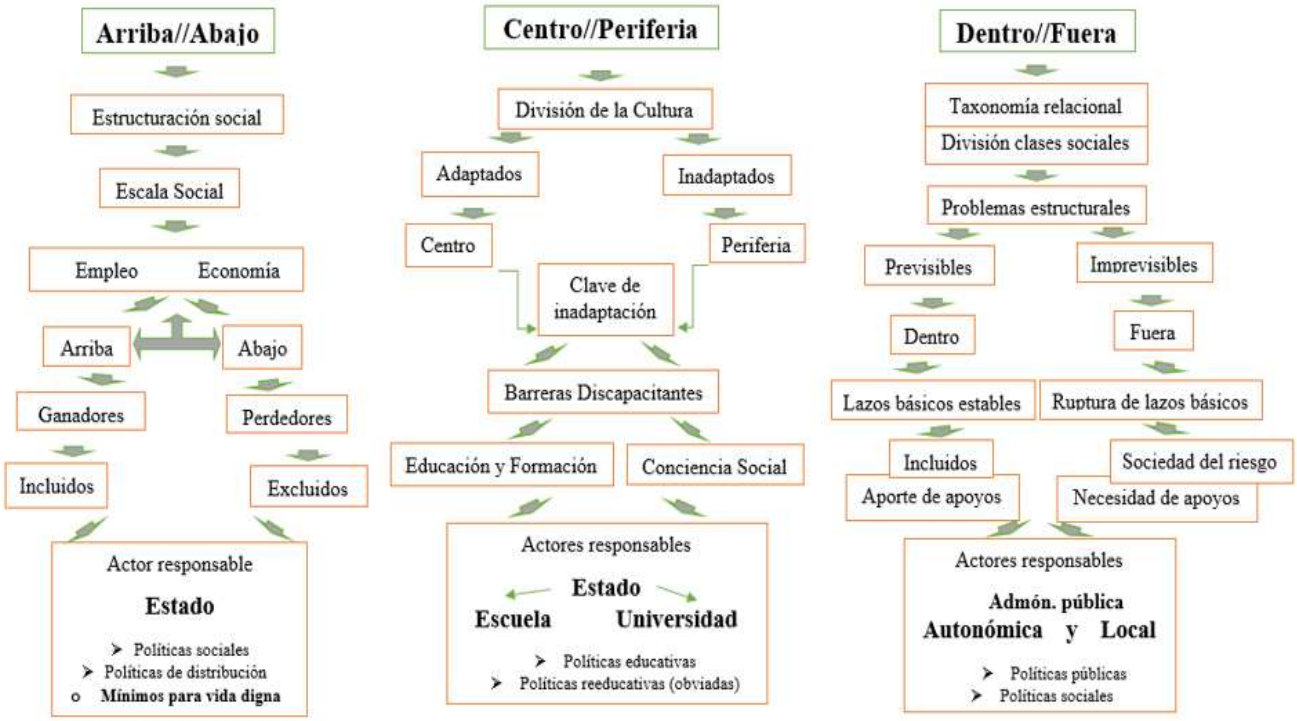
En base a esa línea divisoria, como hemos podido constatar en páginas anteriores la exclusión surge atravesando el conjunto de derechos Constitucionales (Tezanos, 1999, p. 20; 2001).

Con el propósito de minimizar la exclusión, distintos teóricos sociales consideran el concepto socialización bajo un análisis que presenta doble vertiente sobre el individuo (Tezanos, 2001), es decir, aspectos relacionados con su calidad de vida son atribuidos a "proceso personal interno" mientras se atribuyen a "dimensión social global" fracturas generadas entre grupos de personas que puedan sentirse privadas del «goce de derechos elementales» (Sen, 2008 citado en Jiménez et al., 2009) como consecuencia de una nueva "lógica de polarización" «arriba//abajo» «centro//periferia» «dentro//fuera» con ruptura de lazos básicos (Bauman, 2007 citado en Jiménez et al., 2009, cts. pp.16-ss.).

Por consiguiente, teniendo presente lo mencionado, nos hemos detenido en esquematizar el binomio inclusión//exclusión desde tres perspectivas incuestionables que desarrollan los autores con propósito de clarificar el devenir de la desafiliación social (véase Figura 3).

Figura 3.

La cara de la exclusión generadora de categorías polisémicas



Fuente: elaboración propia a partir de: Castel, 1997, 1998, 2004; Karsz, 2004, 2005; Sen, 2008; Subirats, 2004; Tezanos, 1999, 2001 citados en Jiménez et al., 2009, pp.11-ss.

Profundizando un poco más en el tema, nos recuerdan los autores que «excluir» en sociedad es sinónimo de «apartar, no dejar participar, desposeer» de oportunidades básicas en la vida, por extensión, en la escuela es dejado al «margen de la educación» sin opción necesaria que habilita para trabajar en condiciones dignas. Si exclusión es inverso a inclusión; mientras lo primero constituye fracaso social educativo, cuando abordamos inclusión plena, lo segundo constituye éxito societario//individual o logro que, con toda seguridad, resultará en cohesión social (Jiménez et al., 2009, p.11).

No son pocos los autores que confirman en Jiménez et al. (2009) que, la sociedad lleva décadas gravemente segmentada, por lo tanto, con el fin de evitar que la educación

se alinee con la exclusión social consideran que en las «agendas políticas» deben regir principios pedagógicos en equidad y por lo social, aprecio (pp.11-16).

Con la implantación del «modelo tecnológico» el concepto de exclusión social ha adquirido protagonismo creciente como consecuencia del nuevo sistema económico y sociocultural de organización que emerge al contexto incorporando determinados factores de riesgo que actúan de lanzadera humana al extrarradio. Las ambiciosas pretensiones de la sociedad industrial, una década después, trajeron consigo las «categorías zombis» (Tezanos, 2001). Se trata de un conjunto de personas de quienes no se espera nada, gestionadas políticamente como "resto supernumerario" y "descartables" socialmente (Castel, 2002 citado en Jiménez et al., 2009).

Asegura Castel (2002 citado en Jiménez et al., 2009) que no son artífices de exclusión las exigencias en circuitos de producción/consumo. En otras épocas, la condición "supernumerario" ofrecía la posibilidad de realizar trabajos precarios no especializados en grupos subordinados explotados pero indispensables, sin embargo, nos referimos a personas "descartables" socialmente que no sirven al mundo, personas signadas por precariedad y futuro incierto dando fe del paradigma -crecimiento en masa- de vulnerabilidad.

Núñez (2007 citado en Silva y Amarillo, 2017) incorpora al discurso la noción "antidestino" ante la perspectiva del mundo como amplio espacio de posicionamiento a favor de la justicia donde pensar educación y pedagogía social. Pedagogía social que se hace preguntas sobre cuestiones que normalmente quedan fuera de discursos pedagógicos, cuestiones que exigen respuestas acerca del funcionamiento y funciones que apelan a educación en nuestras instituciones, es decir, dar visibilidad a la Pedagogía Social mediante la Educación social como práctica educativa.

Sin embargo, pese a la literatura y las reivindicaciones, el desarrollo sigue su curso y el modelo de una «sociedad tecnológica avanzada postmoderna» generadora de patologías diversas y «categorías polisémicas» sin visión «aspiracional ni creativa» de vida (Karsz, 2004 citado en Jiménez et al., 2009), lo que continúa generando «categorías de sobrantes o desechados» como a finales de siglo pasado auguraba Castel (1997 citado en Jiménez et al., 2009).

Diferentes autores (Castel, 1994; Núñez, 2007 citado en Silva y Amarillo, 2017) durante décadas reclaman con carácter urgente a nuestras políticas educativas la importancia de la *prevención* como función atribuida a Educación Social, posibilitando la inclusión por medio de "detección, protocolo e intervención sistemática" del alumnado susceptible.

2.1 La socialización como recompensa de formación integral

En Yubero (2005) aseguran autores como Huici y Morales (2000) que la adquisición de patrones de comportamiento aceptados socialmente es un objetivo ineludible para cualquier miembro de nueva incorporación a un grupo. Integrarse adecuadamente en cualquier grupo social implica abordar este proceso. En la misma línea Cantero et al. (1998 citado en Yubero, 2005) opinan que las pautas de comportamiento apropiadas en base a valores y actitudes sociales que otorgan conformidades sociales facilitan un modelado en conducta y adquisición de normas. Sin embargo, para hacer posible en la sociedad la incorporación del individuo, entre individuo y sociedad, la socialización es un proceso recíproco donde se facilitan los medios necesarios que, en sentido contrario, el individuo socializado hace posible el mantenimiento de la sociedad que habita, es decir, el proceso mutuo de interés donde las pautas de conducta y los hábitos cotidianos definen, en gran medida, el estilo de vida y la condiciones socio-culturales determinadas en el entorno donde la persona se inserta (Yubero, 2005).

Para participar en la sociedad eficazmente las palabras de Van der Zanden (1986, p.126 citado en Guil et al., 2006) afirman que el proceso de interacción entre individuos mediante el cual se desarrollan maneras esenciales de «pensar, sentir y actuar» con otros. Del mismo modo, como "componente de formación integral esencial en la persona" las emociones requieren ser socializadas, es decir, los conocimientos que son válidos puede que en un futuro a consecuencia de grandes cambios y constantes transformaciones no lo sean, sin embargo, la capacidad emocional será válida siempre y un "reajuste continuo de la persona" pone la emoción al servicio de la razón. Partiendo del enfoque, trabajar con la inteligencia emocional de los escolares servirá de herramienta útil que deriva "inherente necesidad de garantizar ajuste emocional adecuado" y, por extensión, éxito académico de nuestros escolares. Aquellos especialmente que, al sentirse dañados por los modelos educativos familiares y nuestro rígido sistema de enseñanza se encuentran inmersos en la «sociedad del riesgo» por circunstancias adversas (Guil et al., 2006).

2.2. En el proceso educativo: la socialización como aprendizaje

Socialización para Durkheim (1982) es un proceso educativo planificado por la persona y dictaminado por la sociedad con el fin de convertir un organismo biológico simple en un ser social. Se trata de una acción llevada a cabo por adultos, con objeto suscitar en el menor estados físicos, intelectuales y morales que la sociedad política requiere en su conjunto y de modo particular el medio específico donde es destinado (Yubero, 2005).

Están representados familia, escuela y grupo de iguales, especialmente, como agentes de socialización (Sevilla y Ruiz-Esteban, 2010). Según categorías de pensamiento donde se efectúan las interacciones van dejando huella en el individuo unos y otros en mayor o menor grado. Durkheim confiere relevancia a categorías de "espacio y tiempo", pues ellas permiten en la sociedad coordinar y organizar datos empíricos de

momentos históricos concretos que hacen posibles sistemas de representación que el humano elabora de sí mismo y del mundo. Además, considera que las categorías de pensamientos son "representaciones colectivas" relacionadas con el modo de organización social, concretamente, con las formas que adopta en cada sociedad el funcionamiento de «poder y saber». Motivo por el cual las valora como «capital intelectual particular» porque representan marcos de puro conocimiento y sociabilidad que posibilitan conformismo social como "lógica necesaria para vivir en comunidad".

Insisten los sociólogos, no basta con mirar el interior de los escolares, es imprescindible mirar fuera de nosotros alrededor del medio, observar y aprender de la historia para construir de arriba//abajo una ciencia multidisciplinar que, aunque lenta, avance en desarrollar teorías que hagan posible el trabajo colectivo (Durkheim, 1982; Yubero, 2005).

En la actualidad, el propósito de reconstruir el buen desempeño de socialización y rendimiento académico en escolares cuya -identidad personal- pende de un hilo al sentirse apartados de funciones sociales naturales debe suponer para los profesionales de la Educación un apasionante reto (De Haro et al., 2020).

Atendiendo al orden temporal y al grado de importancia, la familia es el principal grupo de socialización en nuestra sociedad (Ruiz-Esteban et al.,1998). No obstante, cabe indicar el papel del centro escolar como agente socializador (Sevilla y Ruiz-Esteban, 2010). En actualidad, se trata de una responsabilidad compartida entre los centros escolares y las familias ya que revierte en el proceso de enseñanza- aprendizaje (Cano Muñoz y Martínez-González, 2019).

Por otro lado, escuela como continuum de socialización primaria, la podemos considerar como: agente socializador eficaz, en ella se descubren patrones diferentes a los adquiridos en el hogar y es donde se ponen en práctica procesos de comunicación

aprendidos. No obstante, puntualizan los autores que la influencia «paterno-filial» anterior a la adolescencia juega papel decisivo en la relación. De este modo deducimos algunas ideas: 1ª) antes de recibir cualquier influencia la familia es vital para la estabilidad emocional de un niño, con su contacto e influjo de los padres construye sus primeros rasgos de personalidad; 2ª) la interiorización de reflejos, hábitos y actitudes dirigirán su comportamiento más tarde en escuela, especialmente, en la vida social; 3ª) el mejor clima afectivo de protección, seguridad, aceptación y estima lo proporcionan padres y familia. Sin embargo, cabe mencionar que en la esfera personal y social tiene un papel relevante la autoestima, llevan su impronta el conjunto de relaciones sociales y de su buen desempeño dependen la satisfacción personal, el bienestar psíquico, éxitos y fracasos (Roa, 2013; Yubero, 2005).

Freire (citado en Navia Antezana, 2007) pone de manifiesto la importancia de aprender a aprender. Familia o escuela deben enseñar a los niños a decidir por ellos mismos, en su defecto, otros pensarán por ellos y nunca podrán ser autónomos si antes no han aprendido a tomar decisiones. No nace la autonomía de ciencia infusa, mediante experiencia en decidir, se construye, y a veces, encontramos la solución en la evidencia.

2.3 Características del contexto de socialización. Prácticas educativas familiares

Incorporando otras reflexiones a lo mencionado, Torío et al. (2008) ponen en valor la socialización del niño y proponen estudiar en profundidad el seno familiar, donde han de combinar enfoques teóricos diferentes que no se estudian aquí. No obstante, para clarificar a grandes rasgos estos procesos desde teorías del aprendizaje surgen modelos diversos que tienen en cuenta entre los miembros de la familia el control, la comunicación o la implicación afectiva como variables esenciales (Halahleh et al.,2021). Durante las prácticas educativas parentales surge interrelación de variables determinando estilos

educativos diferentes que tendrán repercusión más allá de la etapa infantil y consecuencias a lo largo de la vida (Dournbusch et al., 1991 citado en Torío et al., 2008).

A respecto, matizan los académicos que, en una investigación Dournbuschs et al. (1991 citado en Torío et al., 2008) han contrastado aspectos en adolescentes que claramente definen consecuencias en el niño de la conducta parental. Además, aportan en este razonamiento el conjunto de investigaciones que se vienen realizando sobre particularidades donde padres y madres difieren en prácticas educativas, es decir, diferentes patrones de actuación que repercutirán en características de personalidad y socialización de los hijos.

En cuanto a pautas sociales, aseguran que el modelo democrático de familia es apropiado y educativo en cuanto a desarrollo de habilidades en comunicación y socialización que caracterizan la personalidad. Un modelo que exige a los adultos un alto coste para imponerse y en reflexión capacidad a la hora de tomar decisiones, este evidente estilo educativo alcanza su punto máximo de inflexión cuando no se consigue un equilibrio entre "afecto y autoridad" (Torío et al., 2008).

2.4 Los adolescentes en situación de riesgo educativo

Si pretendemos ser una sociedad concienciada, crítica y responsable con el entorno y demás ciudadanos según Freire (citado en Navia Antezana, 2007) para conseguir esto tenemos que recurrir a los pilares del saber, es decir, saber ser, hacer, estar, relacionarse, sentir… Una sociedad no formada es incapaz de desarrollar proyectos de vida independiente, sólidos y satisfactorios viables en la realidad y menos aún de dotar a los demás de competencias básicas para el mismo menester (Navia Antezana, 2007). Se trata de un proceso complicado donde la educación se convierte en proyecto de intervención mediante el cual las personas afirman los derechos que poseen en cuanto a

reconstruir la relación que mantienen con la sociedad para transformar su realidad (Guiroux, 1993 citado en Navia Antezana, 2007).

El principal reto de todo ser humano es lograr la configuración de su vida como proyecto. Sucede que, la consecución de un proyecto vital satisfactorio precisa conjugar el verbo "ser" para proyectar futuro con el verbo "querer" y ha sido necesario para ello armonizar correctamente las etapas de desarrollo anteriores, lo cual, es un proceso que conlleva periodos de grandes incertidumbres, y aunque complicado, es completamente necesario (Maree, 2018 citado en Garcés et al., 2019).

A esta exploración, se suma Boutinet (2002 citado en Garcés et al., 2019) aportando tres tipos de proyectos -escolar, profesional, de vida- centrados en la adolescencia. Donde, los dos primeros facilitarán desarrollar competencias necesarias que permitirán madurar. Sin embargo, opina que el proyecto de vida para un adolescente consiste en modelar "una meta a largo plazo" que, con toda seguridad, intentará proyectar buscando el éxito en un futuro más o menos lejano. De lo contrario, nada de su vida tendrá sentido y la frustración estará garantizada. Con respecto a lo mencionado, el proyecto de vida decidirá la armonía entre toma de decisiones racional y emocional.

Sin embargo, se trata de un proceso puramente cognitivo, en el cual, las condiciones "inter e intrapersonales" -emociones, sentimientos, intereses- de cada individuo influyen fuertemente en la toma de decisiones, por lo tanto, el éxito en la capacidad permitirá en el ámbito personal y social alcanzar los objetivos (Fernández et al., 2016; González et al., 2016; Melendro y Pérez, 2016). Proyectos de vida que, en función de los fines logrados puedan servir a nuestros adolescentes para solicitar orientación y apoyos institucionales (Caravantes et al., 2017; Castel, 2014; Cisneros, 2018 citado en Garcés et al., 2019).

Del mismo modo reiteran los autores (Fernández et al., 2016; Gallego et al., 2010 citado en Garcés et al., 2019) que configurar un proyecto viable para adolescentes en riesgo de exclusión es la puerta de entrada a la inclusión social. No obstante, gestión, apoyos y recursos, son posibilidades que se den y expectativas personales las que decidirán sacarlos de la trayectoria de exclusión o no.

Los elementos sociales y personales acaecidos durante la etapa de desarrollo y crecimiento serán determinantes a la hora de surgir en la vida de los adolescentes múltiples obstáculos que deberán afrontar con solvencia y valentía (Ortega, 2000; Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2009), sin embargo, bajo dimensión de transformación es preciso investigar esta realidad mediante diferentes vías de estudio que faciliten proyectos en intervención socioeducativa, en defecto, respecto grupo de iguales para muchos jóvenes el desarrollo biológico corre riesgo de convertirse en proceso de injusticia, desigualdad o desventaja.

En situación de vulnerabilidad un adolescente debe asumir con resiliencia propios los cambios de desarrollo con situación de desventaja que pueden llevarle a desplegar su vida en un contexto inapropiado donde deba buscarse "estrategias de supervivencia" que, con toda certeza, apuntan Bendit y Hahn-Bleibtreu (2008 citado en Garcés et al., 2019) se convertirán en obstáculos a superar obligatoriamente o acabará convirtiendo sus expectativas en "trayectorias fallidas" donde integración, adaptación y participación comunitaria pasa a ser un hándicap más.

Otros autores, además de investigar sobre la realidad plantean la necesidad urgente de políticas que reestructuren educación, es decir, no basta solo con designar *marginalidad y desprotección* de algunos jóvenes respecto al sistema de seguridad y asistencia social del Estado, también debemos significar la falta o deterioro de *vinculación e inserción social* de muchos más (Vidal, 2006).

Queda claro que la comprensión del concepto *exclusión social* está teniendo más éxito que cualquier otro fenómeno problemático competidor, tanto en la comunidad científica como política. Sostiene Redondo (2004 citado en Vidal, 2006) que, en poco más de dos décadas se viene produciendo una importante proliferación de trabajos e investigaciones en el ámbito académico y político (sobre todo europeo), creando en temas de exclusión social sensación de *cierta moda*.

Desde estos hechos, descubrimos que, fenómenos como exclusión educativa, ruptura de vinculación social, precariedad laboral, vulnerabilidad social… vivían acomodados dentro de conceptos de "*pobreza, marginación y desigualdad"* mucho antes de que se hicieran visibles, así que para poder asimilar las nuevas realidades subyacentes hay que empezar a cambiar el modo de "*mirar, pensar y describir* el concepto de exclusión" (Vidal, 2006, p.79).

Retomando la esencia del capítulo anterior, Planella (2009, p.170) se remite al argumento respecto a *categorías de personas* en función de cuerpo y mente afirmando como práctica vinculada a sectores sociales discriminados, explotados y oprimidos que la historia muestra como recurrente estrategia de *control y dominación*. Por lo que cuestionar la construcción del riesgo y repensar la educación puede ofrecernos el camino de la inclusión.

3. Modos de pertenencia comunitaria reconocidos por Castel

El prestigioso sociólogo francés Castel (2009) nos advierte que cada nuevo cambio contextual que se produce en la sociedad, al unísono, genera inminentemente "escenarios centrífugos" que con toda seguridad desplazarán individuos al extrarradio produciendo periferias que garantizan fortalezas al centro (Walerstein, 1999 citado en Castel, 2009).

Aseguran Jiménez et al. (2009) que una organización de trabajo nueva como «red de empresas» con núcleo duro y privatizaciones en cascada que incorporan subcontratas de trabajadores inestables, incluso copiada en administraciones públicas, en teoría situadas fuera del mercado, nos remite a un espacio multidimensional donde confluyen multitud de factores que generan sobrantes de trabajos en condiciones dignas y relaciones estables. Retomando a Castel (2009), los sitúa en una misma categoría dualista que desde el centro centrifugados paulatinamente dirige tanto a «sin» techo, pensión, cualificaciones mercantiles, recursos propios, relaciones, documentos, educación, currículum …, como a personas «con» antecedentes, adicciones, enfermedades, etc. a periferia, o lo que es lo mismo, «una categoría dual» en una sociedad democrática donde el factor exponencial común de exclusión se concentra en ámbitos de «educación-formación» aunque aparentemos ser una sociedad tecnológicamente avanzada.

En realidad, la fraternidad armónica entre los modelos «económico y educativo» implementados en nuestro país desde las últimas décadas del siglo pasado, su rigidez y su devenir desacompasado, han convertido la exclusión en columnidad del sistema, donde los desafiliados se hacen fundamentales para la supervivencia del mismo, contribuyendo a ello, las políticas económicas, (re) distributivas y de empleo, pero, sobre todo, las políticas educativas, (re) educativas, formativas y sociales, que a través del asistencialismo han perpetuado la exclusión, instalándola, en la «espina dorsal» de las instituciones Castells (2009).

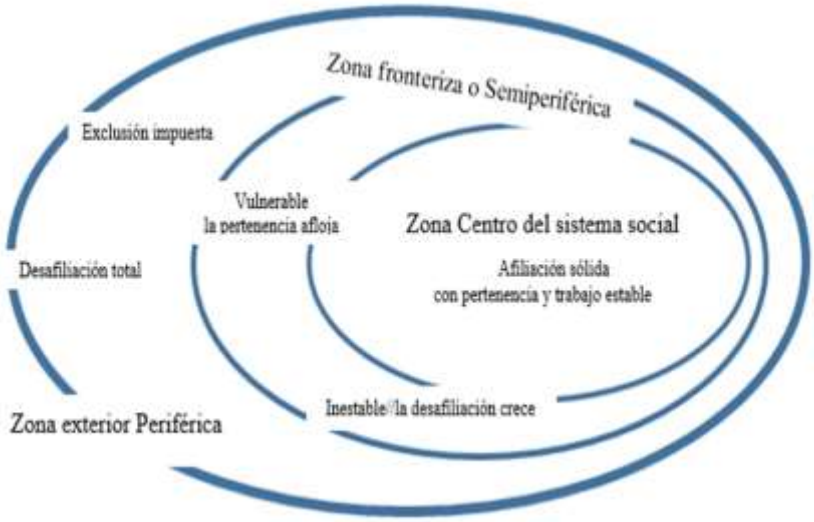
Son muchas las investigaciones que se han interesado por la -exclusión social- y -zonas de pertenencia- (Castel, 2009). Unos autores detallan zonas de integración, otros establecen espacios de convivencia, otros combinan ejes de pobreza y exclusión y otros identifican ámbitos de desafiliación que, en resumen, todos vienen a representar una parte simbólica del cosmos fraccionada en tres fases clave claramente identificadas como zonas

de dominio comunitario que se ejerce a partir de la -inclusión, vulnerabilidad, desafiliación- que consolidan las personas y que puede apreciarse en la figura 4 como "la imagen de la exclusión desde los escenarios centrífugos".

Sin embargo, con toda seguridad, la degradación de los componentes «salarial//relacional» durante los treinta últimos años, sumado al dilatado desenganche educativo son los principales artífices de la exclusión y sin cuestión, el Estado su máximo responsable (Jiménez et al., 2009, pp.17-23).

Figura 4.

La imagen de la exclusión desde los escenarios centrífugos



Fuente: elaboración propia a partir de Castel, 1997, 1998, 2004; Subirats, 2004, 2005 citados en Jiménez et al., 2009, ct. p.11-ss.

Observamos en la representación cómo la zona de *desafiliación o vulnerabilidad* donde se gesta la exclusión social ocupa un lugar estratégico fundamental en el cosmos. Afirma Castel (2004 en Jiménez et al., 2009, ct. p.23), que los individuos en esta zona basculan entre condición precaria y totalmente marginal antes de retroalimentar la periferia. Las intervenciones públicas de carácter asistencial proporcionadas ejercen a

inversa efecto reductor de vulnerabilidad que puede redundar en estabilización de la zona y ampliación de zona de inclusión.

No obstante, para poder reducir realmente la zona de vulnerabilidad es necesario que las intervenciones públicas se materialicen a partir de proyectos socioeducativos de carácter preventivo que consoliden la estancia de las personas en la zona estable y segura del centro, ya que, el efecto reductor que ejercen las ayudas asistenciales es temporal e inestable lo que puede garantizar recaídas en zonas de vulnerabilidad (Castel, 2009).

Teniendo presente lo anterior, Vidal (2006) viene siendo bastante crítico con los responsables políticos y afirma que no se trata de un "casual repunte de la problemática de pobreza, marginación, exclusión educativa y desigualdad social", sino que estamos asistiendo a una verdadera "manifestación central de procesos de cambio" que conducen a la emergencia de un nuevo modelo de sociedad donde aflorarán, con toda seguridad, *nuevos mecanismos* de estratificación social.

4. Las profesiones en sociedad del conocimiento desde la perspectiva sociológica

Es evidente en la historia de la humanidad que la ciencia ha avanzado considerablemente. Las disciplinas científicas han transmitido de generación en generación el conocimiento y, mediante un duro proceso, se han visto obligadas a desarrollarse de forma específica para enriquecerse y elevar su status ante las exigencias competitivas en campos profesionales donde se hacen presentes o pretenden incidir. Por tanto, referirnos a profesiones implica necesariamente análisis, si no exhaustivo, sí determinante, base disciplina sociológica que otorgue claridad acerca del proceso que han vivido las profesiones académicas (Ballesteros, 2007; Finkel, 2015).

Las teorías evolucionistas pueden explicar el pensamiento de Spencer (1932). Sus reflexiones sociológicas se concentran en estructuras y cambios en áreas sociales, es

decir, la progresiva complejidad evolutiva en las organizaciones sociales que implica "*la especialización y diferenciación"* de áreas sociales.

El planteamiento principal de Spencer (1932) se basa en la *función principal de la organización social* como garante de defensa y sostenimiento de la vida. Y afirma que la progresiva diferenciación de cada área original conlleva como resultado diferentes profesiones (médico, historiador, arquitecto, escultor, profesor, etc.) fundamentales para la vida, de igual modo, […] "todos y cada uno de ellos en su trabajo deben poseer *jurisdicción laboral* donde desplegar conocimientos para aumentar la vida".

No obstante, subraya Spencer (1932) que al dividirse la organización *político-eclesiástica* primitiva dio origen a las profesiones. Se anticipó la eclesiástica a engendrar el germen del *profesionalismo,* otorgándoles cada vez un mayor alcance. Motivo por el cual desde siempre las profesiones han estado ligadas al ámbito eclesiástico. El monopolio del *saber* y la posición de *superioridad* que éste otorga es otro ligamen de origen eclesiástico. Por capacidad intelectual las ocupaciones profesionales están por encima de los oficios manuales, conocimiento que otorga poder e influencia sobre semejantes de cuales viven. Como punto de vista positivo respecto habilidades reales profesionistas destaca Dingwall (2004) su contribución benéfica en la sociedad.

Para el análisis sociológico de las profesiones plantea Spencer (1932) dos ejes vertebradores básicos, *formación y papel social*. Y como tendremos ocasión de apreciar más adelante, en gran medida, el análisis sociológico, de un amplio conjunto de investigaciones de otros autores contemporáneos o, al menos, más cercanos a nosotros, han mostrado que tienen en las reflexiones del autor sus raíces más profundas cuando centran el foco de sus planteamientos en "el poder" y como esencia de ese poder, conocimiento y papel de aumentar la vida (Spencer, 1932).

Con el propósito de interpretar una panorámica general en base a las aportaciones de las principales teorías sociológicas de las profesiones, hemos explorado brevemente "ideas–eje" de autores como Marx et al. con convergencia teórica en reflexiones de Spencer (1932) como hilo conductor para comprender con claridad el concepto "profesión" y ambigüedad que envuelven los procesos de profesionalización, no tanto desde el contenido de conocimiento que otorga status profesional de credenciales, acreditación académica y reconocimiento o prestigio social, sino más bien, desde la *sociología crítica* que impregna razonamiento cotidiano de hechos y discursos teóricos orientados al monopolio y exclusividad jurisdiccional dada en profesionalismo desde los años 70 y en tela de juicio ponen su configuración.

Reconfiguración que se auto adjudicaron en su día las profesiones como valor normativo mediante organización del trabajo o producción de conocimiento y aplicación en estructuras que conforma la universidad (Finkel, 2015) bajo consentimiento del Estado.

Las principales aportaciones que, estos sociólogos y otros posteriores, hacen sobre la distribución del trabajo profesional en virtud del tema epistemológico que nos ocupa, pueden ser una referencia obligada para el análisis de profesiones actuales, de cómo se desprenden éstas de legados tradicionales clásicos y en qué aspectos se distancian o convergen:

1) Marx (1974 en Ballesteros, 2007) se refiere a las profesiones como *campo de población improductiva* que posee una posición dominante en la producción de capital alegando que conocimientos científicos como tales no son incorporados a producción, sino a sector intelectual con "especialización" en virtud de ubicación que da como resultado en el proceso laboral fuerza de trabajo que requiere capacidad creativa e innovación constante con posición de "poder, control y autonomía".

No obstante, aseguran Ballesteros (2007) y Finkel (2015) como expertos que: modelos de fuerza de trabajo en "sociedad capitalista" se subdividen en tres grupos, es decir, como trabajo "concreto $\underline{V_S}$ abstracto" "simple $\underline{V_S}$ complejo" "productivo $\underline{V_S}$ improductivo" (Ballesteros, 2007, pp.59-64; Finkel, 2015, pp.55-56).

2) Weber (*1913* citado en Ballesteros, 2007, p.50) destaca que la acción social atiende al concepto de *"racionalidad"*. Este sociólogo alemán define autoridad profesional por conocimiento experto y servicio en un "código ético" basado (Finkel, 2015, p.94). Pone el foco en el modelo de "sociedad burocrática" como élite social y en Capitalismo como sustento de "espíritu productivo" de profesión (Ballesteros, 2007, p.64).

3) Durkheim (1982) ostenta los antecedentes de la Teoría Funcionalista (1893) defendiendo que del funcionamiento fluido de las profesiones dependen en buena medida algunos atributos importantes de nuestra sociedad e incorpora ideas que afirman en el equilibrio social la importancia de las profesiones, es decir, en palabras de Parsons (1949 citado en Ballesteros, 2007) como intérprete y crítico de Weber "el orden social encarna los valores de la comunidad profesional". Y en múltiples obras sobre el "*sistema social"* destaca que, el profesionalismo caracterizado en la sociedad moderna encarna el rol de legitimación e integración, no la ciencia. Es entonces cuando cambia el énfasis de sociedad burocrática-capitalista de Weber y Marx a "sociedad de profesiones" (citado en Ballesteros, 2007, p. 64).

4) Beger y Luckman (1968 citado en Dingwall, 2004) consideran que un elemento esencial de la realidad social son los diversos aspectos de nuestra estructura de poder, el sistema de distribución de recursos y recompensas. De manera que, el sistema profesional no solo define conocimiento "válido" sino también el lugar que ocupan quienes lo poseen dentro de la estructura de poder, así como las recompensas. En este contexto, para el

autor, *universidad* juega en la mejor posición para intervenir en la construcción de realidad y es el actor más fuerte para reforzar poder en el sistema de profesiones. Construcción de realidad, formulación de definiciones nivel cotidiano y distribución de conocimiento corre de su cuenta, de modo que, en la estructura de poder establecida como sistema de profesiones se convierte en "*actor principal".*

5) Geertz (1983 citado en Dingwall, 2004*),* su postulado en cuanto a disciplinas sostiene que, pertenecer a la comunidad de cualquiera de ellas es una forma de "estar en el mundo" que define gran parte de la vida propia respecto al sentimiento de identidad o compromiso personal adoptado.

6) Abbott (1988 citado en Dingwall, 2004), su obra *sistema de profesiones* suponía el inicio de un trayecto encaminado a superar las deficiencias de investigaciones anteriores y consolidar las profesiones a partir de lo que denominó *"jurisdicción laboral"* donde adquiere especial relevancia la influencia que Estado ejerce concretamente sobre el Mercado. Respecto al entorno y mercados contempla la división de trabajo como *campo de batalla* que requiere entendimiento sistemático entre profesiones. Según versión en distintos revisionistas, Abbott (1988 citado en Dingwall, 2004) a partir de la secuencia evolutiva común que seguían las profesiones norteamericanas construyó un relato propio para explicar el proceso de profesionalización.

7) Collins (1990 citado en Ballesteros, 2007), especialmente conocido por las teorías que aporta en su obra *"Conflict Sociology"* (1974) sobre *"el credencialismo",* por un lado, capitalista, orientado al *"laissez faire"* o competencia individual en el mercado, y por otro, al socialista basado en la distribución igualitaria de las oportunidades educativas. Otorga especial relevancia al binomio <<*profesión and profesionalización*>>.

8) Burrage et al. (1990 citado en Sáez y García, 2004) en obra conjunta, *"un marco basado en los actores para el conjunto de las profesiones"* propusieron un modelo

teórico donde la implicación de otros actores, además, de Estado y Mercado, era imprescindible para el estudio de profesiones. Aludían a autores de universidad, propios profesionales y otras profesiones.

9) Becher (2001) opina que, las "tribus" del mundo académico empleando diversos mecanismos orientados a excluir inmigrantes ilegales definen el propio territorio intelectual e identidad (matriz disciplinar), es decir, prácticas culturales, tradiciones y costumbres que ejercen fuerza más poderosa que las propias características estructurales de conocimiento, comunicación, creencias, principios o normas.

Además, señala Becher que la comunicación es vital en la actividad académica, intercambio de conocimientos entre disciplinas y las profesiones tienen la función tanto social como institucional epistemológica que permite debatir con otros autores (Becher, 2001, p.123).

Ahora bien, teniendo presente las aportaciones de Beger y Luckman (1968, p.72) en cuanto que: […] "ser humano y sociedad se combinan de manera que: homo sapiens siempre es en misma medida homo socius".

De alguna forma viene a corroborar las intenciones en el discurso de Potter cuando afirma que las categorías introducen la realidad en prácticas humanas. De antemano, el mundo no ha sido categorizado por naturaleza espiritual que todos estamos obligados a aceptar. Se construye en medida que hablan, escriben o discuten las personas sobre él (Potter, 1988, p.130).

Retomando nuevamente el orden social, como producto humano aseguran Beger y Luckman (1968) solo existe mientras la actividad humana siga produciéndolo. En variaciones paulatinas que se vienen produciendo en sociedad se evidencian numerosos cambios en las profesiones que a modo de avances y retrocesos han inferido en aspectos

que hasta ahora se estimaban actividades y ocupaciones transformándolas en profesiones que dan lugar a división de trabajo social.

Atendiendo a los planteamientos de Parsons (1999 citado en Ballesteros, 2007) sobre profesionalización de ocupaciones en compleja transformación social, observamos respecto el papel que juegan las profesiones en la sociedad y el efecto que éstas tienen en la misma, por un lado, procesos de racionalización y formalización de actividades y por otro, elevación de estructura institucional sobrellevada, así misma, un carácter de legitimación. De acuerdo con Parsons, en el campo de las profesiones subyacen tres orientaciones que son: 1) aquella que busca *impermeabilizar o precisar* inherentes características a profesiones que distinguen ocupaciones no profesionales; 2) aquella que hace referencia a la *relación funcional* entre competencias profesionales y necesidades o demandas en la sociedad a las que ha de responder la profesión, aunque en esta relación se den indicios ostentosos de dominio; 3) aquella que concreta la dinámica de las profesiones, especificando entre ellas, *relaciones de poder* y sectores e instituciones en la sociedad donde están destinadas que, a su vez, dominan la estructura de poder en sociedad, es decir, un espacio simbólico donde se dan negociaciones que canalizan tanto la calidad del conocimiento y la propia función de la profesión como el poder de las élites estratégicas que otorgan a las profesiones monopolio, autonomía y control sobre otras ocupaciones. Además, sostiene el autor desde la "perspectiva del conflicto" de Collins (1990 citado en Ballesteros, 2007), las fuerzas no naturales que intervienen en estas negociaciones decidirán qué ocupaciones serán exitosas o no debido a los siguientes obstáculos: 1) "Conceptualización de conocimiento profesional" y 2) "Conceptualización de relaciones entre profesiones y sistema superior de educación", referido a "relación cuantitativa" entre estructura del conocimiento organizado y control que ejercen realidad y poder político. De igual modo señala el autor que, el control total de conocimientos en

campos específicos monopolizados por ciertas ocupaciones se debe a relaciones establecidas con el sistema superior de enseñanza para asegurarse "posición privilegiada en la economía política del país".

No obstante, en cuanto a prestigio y reputación que otorga la universidad, es relevante mencionar el comentario expuesto por algunos entrevistados de Becher (2001) en relación a producción, promoción e intercambio en comunicación.

> […] "personas igualmente brillantes, una puede tener mejor reputación que la otra. Eso, casi con certeza tendrá algo que ver con las instituciones donde obtuvieron sus títulos y con las instituciones donde enseñan ahora".

Además, señala Becher (2001), en la actividad académica es vital la comunicación debido a:

> […] "intercambio de conocimientos entre disciplinas y profesiones tiene una función tanto social como institucional epistemológica que permite debatir con otros autores" […], e insiste en…
>
> "Lo que aprendemos de otras especialidades nos ayuda a cambiar nuestra actitud hacia la propia y podemos a veces tomar conceptos y técnicas útiles que otros equipos han desarrollado" (Becher, 2001, p.123).

Por otro lado, sostiene Ballesteros (2007) que la naturaleza competitiva que conlleva en sí la vida académica "se explica en función de énfasis que se pone en otorgar y obtener reputación profesional", donde el único propósito de los rivales es superar al otro en "transcendencia de trabajo, estima que le procesan otros colegas y por honores que les conceden" llegando a competir por los mismos puestos de trabajo, sin embargo, nunca priorizan responder a demandas sociales con mayor precisión, adecuación y eficacia profesional.

Acciones que nos remiten nuevamente a aportaciones de Weber (citado en Ballesteros, 2007) "donde la ciencia como profesión…, la política, profesión", sin

embargo, en aspectos de la profesión académica e influencia que ejerce sobre estudiantes, afirma que el arte de enseñar fluye en la persona como característica innata que nada tiene que ver con la capacidad científica y asegura que es casualidad que se dé en una misma persona la doble exigencia de investigación y enseñanza, por lo tanto, la vida académica es puro azar (pp.59-60).

Anota Ballesteros, "en la actividad científica como campo de profesión" es fácil predecir que una fase de especialización se intensificará en el futuro. Según Weber (citado en Ballesteros, 2007, pp.59-60), en el terreno científico lo peculiar dentro de una estricta especialización es que, el individuo sólo puede lograr realizar completo algo concreto.

Respecto al ejercicio profesional del "trabajador científico especializado", otorga Weber (citado en Ballesteros, 2007, pp.61-63) valor clave a ciertas características subjetivas destacables en este perfil que denomina "cualidades de personalidad" y determinarán el éxito o el fracaso profesional. Sostiene que las inspiraciones científicas provienen de dones y azar, sin embargo, la profesión hay que desempeñarla con pasión porque la ocurrencia no puede sustituir al trabajo o la cantidad de éste a la ocurrencia ni ambos a la pasión.

En definitiva, queda claro que en los procesos de profesionalización de profesiones existen pilares estructurales que, de igual modo, dan sentido al sistema de profesiones. Que todos son imprescindibles en cuanto a implicación y aportación para mantener las profesiones en el sistema social, pero, será el actor universidad quien de forma particular además de imprescindible tenga un papel básico en cuestiones de igualdad. Esta dimensión de enseñanza superior ha de ser ejemplarizante y además de conocimientos, ha de transmitir en cantidad suficiente valores, ética y moral al complejo sistema de profesiones en igualdad de oportunidades y, por supuesto, en género,

especialmente, base DUDHD establecida por la ONU tal y como veremos en el apartado siguiente.

5. Rol de género como hilo conductor en desigualdad de oportunidades

Las diferencias de género conviven entre las personas durante siglos, podríamos decir incluso que infinitas situaciones de desigualdad de género se han enquistado en el esquema mental de la estructura social llegando a normalizarse, eso no es adecuado para nadie biológicamente, sin embargo, para personas con diversidad funcional es como si estuvieran imbricadas al género. El insuficiente reflejo de art. 24 Educación de la Convención en el sistema de educación formal obligatoria y superior, tiene mucho que ver con las diferencias de género.

Durante la legislatura (2010-2014) de la Comisión Europea la comisaria responsable de Educación, Cultura, Multilingüismo y Juventud en el informe Eurydice 2009 divulgado por Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) pone de manifiesto las desigualdades de género en educación, dimensión donde, la equidad efectiva entre personas está lejos de lograrse a pesar de las exigencias en marcos legislativos y la repercusión sobre el crecimiento económico e inclusión social (MEFP, 2010).

El marco de protección en derechos humanos del Consejo Europeo sobre mecanismos en vía de actuación a favor de las personas en la Unión Europea (UE) con diversidad funcional, de agendas y estrategias mencionadas anteriormente es fundamental para la adquisición de competencias porque en marzo de 2009 la Comisaria Europea aseguraba haber puesto en marcha la estrategia “Europa 2020” sobre componentes básicos de crecimiento inteligente, sostenible e inclusivo donde educación y formación para lograr los objetivos son esenciales en reducir el abandono escolar por debajo del 10% o alcanzar 40% al menos de jóvenes con título universitario o equivalente. Como

extensión a la estrategia de adquirir competencias básicas también han alcanzado acuerdo los ministros de educación de la UE (MEFP, 2010).

Retomando nuevamente planteamientos de Weber (citado en Ballesteros, 2007) y Becher (2001) entendemos que cuando un aspirante a profesional aterriza en la universidad y cae en manos de las "tribus del mundo académico" queda en manos del "azar". Si hablamos de profesiones en cuanto al ámbito de ocupación en función de género también menciona Becher (2001) curiosamente que en *marginar a mujeres* el mundo académico se sitúa el primero por varios aspectos: 1) No solo hay muchas menos mujeres con estudios de posgrado, también son menos doctoras quienes ocupan puestos de responsabilidad dentro y fuera de la universidad. 2) Sus perfiles académicos tampoco suelen ser tan altos, sus calificaciones suelen estar por debajo de las de ellos. 3) Al haber obtenido menos de ellas titulación doctoral universitaria, también son menos las publicaciones que se hacen de artículos e investigaciones académicas de mujeres. 4) Hombre y mujer igualmente brillantes no adquieren el mismo prestigio, incluso ellos tienen mejor reputación que ellas, no solo dentro de la universidad, sino que también se expande al mundo profesional.

Pese a todo, teniendo en cuenta las actitudes y los valores que han ido transformando cronológicamente el tapiz social y la legislación sobre igualdad de oportunidades se intuyen tenues señales que hacen presagiar disminución gradual en discrepancias. No obstante, Becher (2001) se atreve a augurar, "antes de que se establezca paridad en oportunidades universitarias entre ambos sexos deberán pasar muchos años". En este sentido, la universidad podría ser considerada como "actor principal" en la estructura de profesiones que necesariamente lleve a cabo avances en la profesionalización de las carreras universitarias en función de género y por extensión en estudiantes con discapacidad.

Pues bien, insistiendo en teoría de Daele van den (1977) sobre "comunidades híbridas", en este sentido, menciona Henkel (1987) que: […] "los valores académicos se están transformando mediante un proceso inevitable donde académicos están dispuestos a normas e influencias externas". A respecto se suma Abbott (1988 citado en Dingwall, 2004) afirmando, "el eje que articula la cuestión profesional lo podemos encontrar en la práctica", es decir, para poder deducir en qué sentido opera la lógica profesional debemos averiguar en qué consiste el trabajo a realizar y en qué términos implica a un profesional u otro afín de evitar doble aplicación de saberes en un mismo trabajo y lucha encarnizada en "campo de batalla" al que alude Abbott (citado en Dingwall, 2004).

Se trata por lo tanto de que emerjan nuevas políticas y ordenamientos internacionales que exijan nuevas formas de institucionalización y nuevas estructuras en comunicación y transmisión de conocimientos repercutiendo sobre nuevas "comunidades de profesionales" que si no híbridas, deberían ser consideradas "comunidades multidisciplinares", en palabras de Abbott (citado en Dingwall, 2004), territorios o jurisdicciones laborales multidisciplinares donde complementarse profesionalmente mediante entendimiento sistemático de profesiones.

Desde este postulado a modo de responsabilidad Dingwall (2004) trata de poner en marcha cambios y transformaciones en estructuras profesionales que inviten a participar en nivel y grado en el proceso de profesionalización a todos los actores implicados. Esto es, Universidad, Profesionales, Estado y Mercado. La comunicación entre ellos e implicación de expertos en diferentes disciplinas se hace imprescindible.

Quizás la lucidez se encuentra en "saber ver" la realidad. Respecto a vanidad, "hacer gala de inteligencia y sentido común, es forma nada sutil de reprochar al resto su capacidad". Sin embargo, "manifestar cortesía es sinónimo de prudencia, cuyo efecto en el otro lo que el calor con la cera". Durante las negociaciones los atributos como

“elegancia y serenidad también pueden resultar atractivos” (Urra, 2014, p.78). Especialmente, cualidades que no se dejan ver en procesos de profesionalización entre actores que conforman las estructuras en el sistema de profesiones.

Con el propósito de responder a exigencias y necesidades deberíamos repensar qué no se está llevando a cabo y lo que se debería hacer para evitar la exclusión dentro del propio sistema de profesiones. El Mercado debe “saber estar” en altura de las demandas sociales de relevancia. Los propios Profesionales “saber hacer” acto reflexivo de autocrítica y reivindicación. El Estado “saber ser” colaborativo y equitativo con el sistema de profesiones en general. La Universidad “saber promover” competencias profesionales en calidad multidisciplinar. Como factor fundamental, no presionar para dirigir la investigación científica hacia espacios de contexto de privatización y/o tercer sector exclusivamente, como sucede en carreras “sociales”, por cualquier tipo de intereses que no sean ofrecer respuestas a las necesidades, demandas o transformaciones en sociedad.

Remitiéndonos nuevamente a Durkheim (1982) en perspectiva funcionalista interpretaciones de Parsons (1999 citado en Ballesteros, 2007) confirman que en la sociedad existen ciertas necesidades, cuya satisfacción adecuada determinan estructuras y praxis institucional creando simbiosis entre “profesión y sociedad”.

Ahora bien, nos recuerdan…, por un lado, el profesor de economía Elzinga (1978 citado en Dingwall, 2004) que todos y cada uno de ellos están unidos inevitablemente a política económica y agenda de políticas sociales. No obstante…

> […] “si se transfieren las demandas sociales del campo de la ciencia aplicada a la investigación básica… (…) La legitimación de las decisiones en la investigación académica ha de incluir cada vez más consideraciones externas, tales como la relevancia social, la utilidad, la eficacia y la coherencia profesional,

el beneficio social y la educación, que estaban tradicionalmente reseñados para proyectos y programas de investigación sectoriales orientados al resultado" (Elzinga, 1978 citado en Dingwall, 2004).

Por otro lado, Urra (2014) da una pista de por dónde se deben encaminar los procesos de profesionalización. Si los valores son para la sociedad lo que las vitaminas para el cuerpo humano, a su juicio, éstos han de ir sujetos a "ética de carácter":

[…] "que ampara virtudes humanas como la lealtad, la integridad, el valor, el esfuerzo, la honradez, la dignidad, el coraje, el altruismo, la honestidad, el sentido del deber, la responsabilidad y, la capacidad de disfrutar y de compartir el buen humor". "Y podemos continuar con la perseverancia, la esperanza… …hay valores, y hace falta valor para defenderlos". En la vida cotidiana uno tiene que saber evaluar su relación consigo mismo. Aceptar los propios errores emite humildad, porque "la única satisfacción verdadera es sentirse pleno con lo que uno ha hecho tanto hacia el exterior, cono de mejora de uno mismo y de los demás" (Urra, 2014, p.78).

6. Profesiones sociales: implicación Art. 24 de la Convención ONU en Educación Social

Diversas investigaciones atestiguan la existencia de las ocupaciones sociales desde tiempos remotos. Por lo que para dar respuesta a las necesidades sociales algunas profesiones han emergido con claro propósito de atender heterogéneas realidades que en cualquier modo envuelven situaciones problemáticas mal resueltas o sin resolver.

6.1 Aportes históricos de la Educación Social

Las funciones sociales que viene desempeñando el "educador" quedaron referenciadas en numerosos documentos históricos de extraordinaria relevancia. Según la revisión bibliográfica llevada a cabo por Sánchez-Valverde (2014) haremos un breve recorrido para situarnos epistemológicamente en el ámbito educativo.

Algunos documentos datan de fechas tan tempranas que sorprenden. Este concepto aparece impreso durante los primeros años del siglo XX cuando se aludía a profesiones en la “Casa de Familia” fundada y dirigida por Pedragosa (Santolaria, 1984, p.285 citado en Sánchez-Valverde, 2014), a la hora de redactar las funciones también aparece el reglamento "Grupo Benéfico Wad Ras" creado por la Junta de Protección a la Infancia en 1925. Se redactan en el informe las funciones que reflejan repercusión del educador en el futuro de los menores.

Del mismo modo, sigue preocupando a los profesionales sociales las problemáticas en las condiciones de trabajo, así como en lo que respecta a la intervención educativa. También se hace necesaria la “necesidad de centros de formación específica para educadores”. Pasados 30 años, mediante la real orden 14 de mayo de 1926 el Tribunal Titular de Menores comienza a realizar cursos para reciclaje de educadores y directores. Según recoge el legajo correspondiente en archivo de 1935 a finales de II República, se destaca que tras la propuesta del "Grupo Benéfico Wad Ras" la Junta de Protección a la Infancia inicia el “*Instituto de Pedagogía Especial”* para la creación de internados con menores “irregulares” mediante la preparación de educadores, maestros y directores (Sánchez-Valverde, 2014).

Según Sánchez-Valverde (2007) podemos encontrar evidencias de todo tipo relacionadas con funciones del educador social hasta la transición democrática. Sin embargo, la formación del educador social es un tema que preocupa desde hace años y siguiendo la estela definida por Piquer i Jover (1954 citado en Sánchez-Valverde, 2014) a partir de los sesenta se empieza a hacer referencia a la formación especializada en la carrera de Magisterio Primario o Licenciatura de Pedagogía (Sánchez-Valverde, 2014, cts. pp.201-207).

No obstante, asegura Madero (2017, p.112) que “el volumen y la velocidad para generar información y los cambios producidos en la sociedad” son factores “actuales” verdaderamente exponenciales de transformaciones sociales y tecnológicas generadoras de escenarios multiproblemáticos donde debe estar la Educación Social.

Si los cambios, transformaciones y problemáticas sociales que asistimos requieren presencia de Educadores Sociales como práctica educativa de Pedagogía Social, debemos: 1) cuestionar si el actual modelo de profesiones que mantenemos implantado responde eficaz y eficientemente en igualdad de condiciones a demandas y necesidades sociales; 2) si esto no es así, habrá que hacer revisión sobre los factores que alteran la lógica profesional como son: intrusismo laboral, duplicación de titulaciones con funciones similares, a través de la universidad, habilitación por años de experiencia, doble exclusión que lleva a cabo alguna carrera que otra, inadecuación de competencias, lógica de mercado en resistirse a profesiones sociales críticas, ideología y ambición de poder que hasta ahora ha predominado en los procesos de profesionalización impregnando en algunas profesiones sociales retrocesos sistemáticos; 3) repensar cambios que deben llevar a cabo los actores implicados en el proceso de profesionalización desde igualdad de género afín de avanzar o contrarrestar retrocesos y 4) reciclar grupos de investigación académica para restablecer criterios coherentes entre práctica y teoría (Madero (2017).

6.2 Sentido de intervención socioeducativa en centros escolares

En diversas revisiones bibliográficas se considera necesario en el sistema de organización escolar hacer presente, por diversos aspectos contextuales, la figura del Educador Social. De la sociedad se extrapolan a la escuela necesidades y problemas patentes, por tanto, no anexa inmunidad a los cambios sociales (Castillo, 2013).

El carácter integrador caracterizado en los educadores sociales les permite una visión global sobre la inclusión de alumnado proveniente de diversos modelos de familia, orígenes, entornos y sobre todo la inclusión del alumnado en situación de discapacidad.

Constata Castillo (2013) que se necesita de una labor interdisciplinar en la cual los diversos profesionales, a modo de intercambio, logren la complementación, colaboración y cooperación plena como marco específico entre disciplinas presentes en la escuela bajo condiciones y exigencias de pedagogía social que "configure nuevo ámbito y espacio profesional específico de intervención" a los profesionales con el objetivo principal de lograr la inclusión plena del alumnado con diversidad funcional en la escuela mediante "mejora y transformación de procesos educativos".

No obstante, Zaguirre (2013) hace mención a tres diferentes modelos de "estar" los educadores sociales en las instituciones del territorio español (p.2):

1) En comunidades autónomas de Extremadura, Castilla-La Mancha o Andalucía están presentes en institutos y equipos escolares, y sólo, cuando las circunstancias de la población lo requieren en infantil y primaria.
2) En CCAA de Baleares, Euskadi, Galicia y Madrid y en servicios sociales municipales adscritos las funciones realizadas en centros escolares son coordinadas por equipos educativos de atención a diversidad. En Cataluña se da este mismo modelo, además, en institutos cuentan con otra figura profesional (integradores sociales de grado superior no universitario).
3) Este último modelo se refiere a educadores sociales que lideran en el resto de las comunidades proyectos concretos en convenios de ayuntamientos y consejerías de educación.

Consideran Galán et al. (2011 citado en Castillo, 2013) que en los centros escolares el papel del Educador Social es una mezcla donde brilla por su ausencia la

igualdad de oportunidades para los profesionales y destinatarios de acción socioeducativa en el territorio español y aseguran su presencia en función de políticas educativas impulsadas en cada administración autonómica.

Para abordar la complejidad de las relaciones humanas y ofrecer respuesta a las necesidades demandadas en la sociedad otros autores ponen de manifiesto razones que convierten necesaria la presencia del Educador Social en el sistema educativo ordinario con diversas y complejas funciones pese a contradicciones que se puedan presentar al intervenir. Sostiene Fernández Enguita (1998 citado en Castillo, 2013), que la Educación Social anexa una opción educativa estratégicamente personal, flexible, abierta, respetuosa y tolerante incorporando al currículum escolarista funciones diferentes. Entienden la acción educativa Maños y Lorente (2003 citado en Castillo, 2013) como un proceso de cambio en los momentos de aprendizaje, por ello, profundiza su intervención desde el acompañamiento, seguimiento, proximidad, comunicación o mediación (Castillo et al., 2012, p.60 citado en Castillo, 2013) que facilitan: 1) superación de desigualdades; 2) promoción de derechos sociales; 3) momentos de coordinación durante encuentros; 4) vínculo educativo (y afectivo); 5) itinerarios educativos integrales; 6) pedagogía del acompañamiento (Planella, 2003 citado en Castillo, 2013) ; 7) pedagogía de la resiliencia (Cyrulnik, 2003 citado en Castillo, 2013). 8) consolidación de instrumentos y establecimiento de dinámicas evaluativas y 9) detección de nuevas necesidades, etc. (Castillo, 2013, pp.2-4).

Además, coinciden en opinar que, los problemas cotidianos en las aulas necesitan de profesionales que los conozcan en profundidad para encontrar soluciones efectivas, se trata por lo tanto de “prevenir” anticipándose en:

1) inclusión, por diversidad de factores, en especial, de alumnado con diversidad funcional; 2) detectar dificultades educativas en los menores y adolescentes; 3)

desarrollar conexiones de interconexión educativa con las familias como agentes principales de desarrollo integral; 4) promocionar relaciones intergeneracionales; 5) crear redes de apoyo con todo el colectivo implicado en educación; 6) coordinar equipos multidisciplinares que garanticen derechos en igualdad de oportunidades (perspectiva género); 7) transmitir criterios de amplia dimensión en valores (respeto, igualdad, tolerancia, justicia…) a través de educación bio-ética-socio-cultural-espiritual; 8) establecer apoyos y ajustes necesarios en la orientación educativa; 9) mediar resolución de conflictos en diferentes ámbitos de la vida; 10) educar para la muerte y en salud afectivo-sexual; 11) y sinfín de funciones propias y exclusivas de educadores sociales recogidas en leyes de educación (Castillo, 2013, pp.2-9).

No obstante, interpretamos en amplia literatura respecto a las tres formas de "estar" la Educación Social en el sistema educativo mencionadas por Zaguirre (2013) que, como iniciativa profesionalizadora, alude concretamente a "experiencia piloto" en el resto de las comunidades, es decir, la mitad de territorio español a manos del "azar" en respuesta socioeducativa y otra mitad "bajo mínimos". Por lo que no es posible que las problemáticas sociales deban responder a factores de competencias territoriales o lógicas de mercado sectarias. La disparidad jurisdiccional de ámbito territorial, en toda regla, avala vulneración de derecho a Plena Ciudadanía. Es decir, excluye tanto profesionales como ciudadanía que éstos han de acompañar durante procesos socioeducativos donde están destinados.

7. Zonas de Confort: proyección inexcusable de educación hacia campo social amplio

La literatura existente sobre la actividad de Educación Social como profesión alude a "Zonas de Confort" (White, 2009 citado en Madero, 2017). Sin embargo, afirma Madero que con el paso del tiempo ha girado a zona de "inseguridad aceptada" para la

Educación Social. Esto supone que conocer de antemano a qué se deben enfrentar sus profesionales (esperar en acciones socioeducativas respuesta estandarizadas, conocidas y evaluadas por encargo dictaminado) hace de ella una profesión previsible y asegura que focalizar la educación hacia el campo social amplio, para él "aumentar zona", no significa que debamos salir de la zona de confort y abandonar todo lo conocido.

Hemos visto como la profesionalización interactúa con lógicas que responden al interés de otros actores que conforman la estructura de las profesiones (Universidad, Estado, Mercado, otras profesiones) y a sus relaciones. En este término expresa Madero (2017), la práctica socioeducativa se debe enfocar en ayudar a reconstruir nuestra sociedad, mediante praxis que deben superar en espacios de exclusión y el tercer sector la presencia mayoritaria de educadores sociales con el fin de romper la inercia en "sostener" programas y proyectos que malogran la inclusión (p.113) y proyectan una imagen "normalizada" de la realidad social que acaba siendo aceptada por los propios implicados y el resto de sociedad.

Asegura Madero (2017), aun siendo siempre mejorables, las leyes, reglamentos o decretos son documentos que, en la mayoría de los casos no acaban aplicándose con el mismo "espíritu" que fueron redactados. Además de a otros actores, recordemos que las profesiones están sujetas a "gestores políticos", en la mayoría de ocasiones carecen de perspectiva en la realidad social, es decir, "lógica distributiva de Mercado" aplicada por el Estado que dirige la dinámica de empleo hacia la autonomía o dependencia (Madero, 2017, pp.112-114).

Bas et al. (2010, pp.143-146) argumentan en su literatura que, […] "los espacios denominados "viejos yacimientos de empleo" se han conformado socialmente como plataformas activas donde determinados sectores de población intentan satisfacer necesidades concretas".

Sin embargo, Madero (2017, p. 113) asegura que se desvía del marco de derechos humanos cuando los propios profesionales de la universidad se convierten en "altavoces" de exclusión y desde ese prisma, lo son.

Por lo que es necesario que los profesionales de la Educación Social ayuden a (re)construir nuestra sociedad rompiendo la inercia de sostener los programas y proyectos que sólo busquen Zonas de Confort (Madero, 2017, pp.112-113). La Educación Social debe focalizar en el ejercicio diario su carácter preventivo que implique hacerse presente en ámbitos específicos, con o sin exclusión.

Con propósito de profundizar en el tema se ha sintetizado aquello que debe ser generador de "próximos flujos de empleo" en Educación Social, adscritos al campo social amplio, en los próximos años según la bibliografía consultada (véase Tabla 4).

Tabla 4.

Viejos yacimientos y próximos flujos de empleo en Educación Social

VIEJOS YACIMIENTOS DE EMPLEO	PRÓXIMOS FLUJOS DE EMPLEO
• Personas mayores • Personas adultas • Mujeres • Colectivos con necesidades especiales de intervención • Juventud • Infancia	• Sistema educativo • Medios de comunicación • Trabajo con la infancia • Equipos tratamiento familiar (ETF) • Equipos de dirección general de infancia y adolescencia • Sistema de salud • Salud mental • Cuerpos de seguridad del Estado • Trabajo institucional de supervisión

Fuente: Bas et al. (2010) Fuente: Elaborada basada en Guerrero (2017)

En cierto modo, durante la transmisión de conocimientos se descuida el "mensaje" (universidad) que, de algún modo, llega distorsionado al "receptor" (futuros profesionales). Apuntábamos antes, la institución de saber superior no debe actuar como

“altavoz” de realidades donde los educadores sociales son agentes de cambio con “información de primera mano” sino, otorgando voz propia a los profesionales que deben dirigir la investigación hacia donde puedan visibilizar la realidad social, porque es una cuestión de conocer y defender los derechos de las personas (Madero, 2017, pp.113-114).

Si la política encamina su capacidad de acción en viabilizar lo determinado por otras fuerzas de poder pierde sentido de lucha social. En cuanto agote la capacidad reflexiva y decisoria del ser humano, limitará con ello, el carácter ético profesional y su capacidad de intervención. Es decir, un profesional sometido a destino predeterminado sólo puede adecuar, acomodar o adaptar funciones a la realidad condicionante (Freire, 2001 citado en Madero, 2017).

8. Desde perspectiva crítica en Educación Social propuesta para el cambio

Aún queda mucho camino por recorrer para la total eliminación de las barreras discapacitantes arraigadas en la sociedad. Es necesario promover una concienciación en la comunidad educativa, los gestores políticos, la comunidad universitaria, los colegios profesionales, así como en el resto de los profesionales y las familias (Madero, 2017).

Cambios y transformaciones que permitan minimizar cada vez más la brecha de desigualdad existente entre las personas con diversidad funcional respecto al resto de la sociedad. No olvidemos que, la segregación llevada a cabo en el ámbito formal de la educación acarrea exclusión educativa y ésta conduce a exclusión social, por extensión, ambas entrañan pobreza asociada a otras situaciones de discapacidad, por lo que la “prevención” cobra un papel relevante (Madero, 2017).

Si bien el papel de la familia es primordial como espacio íntimo de socialización primaria y, la “escuela” como principal institución socializador (Urra, 2019).

[…] “los niños no son el futuro..., en presente, son ciudadanos de derecho. La infancia es un presente cargado de futuro..., es la esperanza” […]. De modo que, “apostar esperanza en ellos debe ser nuestra obligación, con propósito lograr de ellos árboles fuertes que soporten tempestades, en vez de débiles bonsáis”. Si «sobreprotección incapacita» la esperanza implica obligación de educar en esfuerzo y debemos hacerlo con todos, con quienes tienen mayores o menores dificultades**,** no podemos ni debemos dejar nadie atrás (Urra, 2019).

9. Conclusión

La extensa revisión bibliográfica deja claro que el sistema de profesiones datado en siglo XIX como fenómeno de amplísimo carácter dimensional viene evolucionando a medida que adquiere una mayor complejidad.

Las profesiones sociales se han creado bajo el encargo de atender y acompañar a los más vulnerables, a quienes no cuentan para nada en la estructura social, a los supernumerarios. Todos somos iguales bajo el paradigma de derechos humanos y todos tenemos los mismos derechos, unos a atender y otros a ser atendidos democráticamente.

Desde una perspectiva sociológica de «orden social como producto humano» la categorización y discriminación seguirán existiendo mientras el ser humano no lo acabe erradicando. Pues algo similar sucede en el sistema de profesiones, suscitar discriminación otorgando mayor reconocimiento social a unas sobre otras es impropio.

Con la necesidad de atender las problemáticas sociales surgidas en los centros escolares se vienen contemplando en el sistema educativo funciones de Educador Social imprescindibles en ordenamientos jurídicos nacionales e internacionales, por tanto, su abordaje sólo es cuestión de tiempo.

La educación es el arma más poderosa que

podemos usar para cambiar el mundo

Nelson Mandela (1918-2013)

CAPÍTULO IV

DE CAMINO A LA AUTONOMÍA. BUSCANDO RESPUESTAS PARA ALGUNOS PROBLEMAS: UN GRAN RETO PARA LA CONVENCIÓN



Retos matemáticos

Sumario: *Preámbulo. Resumen. Introducción. Aspectos teóricos preliminares: 1. Educación inclusiva como garantía en derechos. Investigación empírica en Educación: la competencia inclusiva del profesorado*

Imagen extraída de retomania.blogspot.com/2012/03/reto-matematico-2b.html

DE CAMINO A LA AUTONOMÍA. BUSCANDO RESPUESTAS PARA ALGUNOS PROBLEMAS: UN GRAN RETO PARA LA CONVENCIÓN

El esfuerzo empleado en esta Tesis Doctoral va dedicado íntegramente a todo espíritu vocacional

Vocación por aprender, por enseñar, por actuar…, al mirar, al gobernar, …
Vocación por la justicia, por la necesidad, por los que dan sin preguntar,
por los que no preguntan cuándo les das.
Vocación en la amistad, en el respeto, en la paciencia y en la bondad.
Vocación por la familia… por la humildad.
Por encima de todo…Vocación por la vida y poder cada día ayudar a continuar.

Resumen

Este capítulo describe el verdadero sentido de la investigación en base a principios, valores y axiomas básicos desde la diversidad como engranaje, participación como autonomía y equidad e igualdad como derechos que deben representar una reforma educativa democrática. Exploraremos en profundidad la dimensión social de los centros educativos para tratar de identificar las prácticas inclusivas que el profesorado viene desarrollando en el aula, de modo que, podamos obtener cierta aproximación al grado de creencia inclusiva docente desde la dimensión cognitiva y averiguar cuáles son las barreras que obstaculizan la inclusión. Aspectos fundamentales identificados con un patrón de enseñanza-aprendizaje bajo los postulados del modelo ecológico. Concretamente, desde la dimensión social identificaremos las prácticas inclusivas que el profesorado viene desarrollando en el aula.

Palabras clave: diversidad, prácticas educativas, inclusión, profesorado.

Abstract

This chapter describes the true meaning of research based on principles, values and basic axioms from diversity as a mechanism, participation as autonomy and equity and equality as rights that should represent a democratic educational reform. We will explore in depth the social dimension of schools to try to identify the inclusive practices that teachers have been developing in the classroom, so that we can obtain some approximation to the degree of inclusive teacher belief from the cognitive dimension and find out what are the barriers that hinder inclusion. Fundamental aspects identified with a teaching-learning pattern under the postulates of the ecological model. Specifically, from the social dimension, we will identify the inclusive practices that teachers have been developing in the classroom.

Keywords: diversity, educational practices, inclusion, teachers.

Introducción

Igual que sucede en cualquier otro tipo de cambio o innovación en el contexto educativo, desde que nuestro país apostara por la diversidad no es tarea sencilla poner en práctica modelos educativos y propuestas de enseñanza-aprendizaje que se vienen sucediendo a lo largo del tiempo en el Sistema de Educación, por lo tanto, es de reconocer el compromiso y valor profesional que conlleva esta tarea. Sin embargo, en la actualidad la exclusión educativa derivada de la diversidad funcional continúa siendo un hecho latente innegable.

El eje principal del presente estudio no sólo se centra en el análisis de prácticas inclusivas en los centros educativos o la coherencia correlacional entre prácticas, políticas y normativas internacionales en inclusión. En la actualidad, España es el segundo país de Europa con más repetidores acumulados en las aulas. Por lo que no podemos obviar el bienestar del estudiante, su salud emocional debe representar un punto de partida en cualquier Reforma Educativa.

Desde siempre nuestra sociedad ha sido diversa, también las aulas por extensión. No reconocer a cada persona única y valiosa por sí misma cierra las puertas a la diversidad y cuanta más diversidad, menos igualdad, por tanto, ocasiona fracaso escolar y exclusión educativa.

En este siglo pasado, una vez superada la transición democrática, de un día para otro, las aulas pasaron de homogéneas a heterogéneas acogiendo perfiles diversos que demandan distintas respuestas educativas, cuyo efecto, plantea serios problemas a la comunidad docente en cuanto a complejidad y naturaleza de cambio (Echeita, 2017).

Este cambio suponía atender a la diversidad presente en las aulas desde la equidad en derechos e igualdad de oportunidades.

Aunque en modo parcheo, es honesto reconocer la evolución experimentada (Torres González, 2002) y los cambios tan importantes sucedidos durante el último siglo en cuanto a la adquisición de derechos en el ámbito de la educación de personas en situación discapacidad.

Sin embargo, aún es pronto para aludir a inclusión e igualdad plena en las aulas españolas (Echeita Sarrionandia y Duk Homad, 2008). No obstante, resulta esperanzador que la sociedad cambiante evolucione de una concepción negativa hacia nueva perspectiva que admite o atiende la diversidad (Arnaiz et al., 1998).

Serias aportaciones del profesor Ainscow (2001, p.144) confirman, a pesar de tantos esfuerzos realizados por quienes dieron la bienvenida a la diversidad, 50 años después sin cambios sustanciales, nuestras escuelas reflejan un modelo escolar que nunca pretendió lograr la educación de calidad para todos (citado en Arnaiz y Guirao, 2015).

No obstante, cabe tener en cuenta que inclusión implica un proceso en construcción, como tal, avanza o retrocede según se activan o desfallecen otros procesos armónicos que la deben acompañar, estos son: procesos de dialogo, procesos de trabajo conjunto, procesos de esfuerzo compartido, procesos de consenso, procesos de visiones diferentes y opiniones discrepantes, etc. El dialogo mejora el proceso y como tal el esfuerzo conjunto y el consenso. Procesos básicos para evitar se produzca un retroceso en el proceso de inclusión (Sandoval et al., 2013).

1. Educación inclusiva como garantía en derechos

La gran virtud de la historia es la información documentada de forma cronológica. Nos muestra minuciosamente “actitudes sociales, avances y perspectivas paradigmáticas de cada momento imperante en la sociedad” (Torres González, 2002), ello es algo

necesario para orientar con éxito el camino hacia donde deseamos ir, mostrando las propias limitaciones en el proceso de igualdad.

En este nuevo siglo, especialmente por complejidad y dificultades que conllevan las respuestas educativas, base Agenda 2030 de desarrollo sostenible los Objetivos 2, 3 y 4 presentan una nueva oportunidad reformadora en el ámbito educativo. Sin embargo, solicita un compromiso institucional y otros aliados en pedagogía ecológica promotores de la educación inclusiva más allá del mero intento de superación o mejora encarnado en su antecesora, integración educativa. Por otro lado, sin desmerecer a ésta su particular fracaso como efecto trampolín con impulso al conocido "movimiento escuela inclusiva" (Carrión, 2001 citado en Arnaiz y Guirao, 2015).

1.1 Nueva perspectiva en Educación desde Pedagogía Social

¿Qué es pedagogía?

Como objeto de estudio es formación, desde una disciplina que estudia la educación como fenómeno humano específicamente social.

Sin embargo, con tanta diversidad presente en las aulas esta conceptualización queda limitada, no se adecua a las exigencias en educación inclusiva y tomando aportaciones de investigadores diferentes (Doyle, 1977, 1979, 1985, 1986; Clark, 1979; Parrilla, 1996 citado en Arnaiz et al., 1998, cts. p.251) podemos asegurar, que es imprescindible incorporar al modelo curricular perspectivas "culturales y contextuales" como requisito innegociable para concebir la diversidad como algo natural, por extensión, reconocer las dificultades de aprendizaje como "situación a explorar y atender" desde una renovada perspectiva en educación socio-cultural-contextual, esto es… Pedagogía Social, no como un "problema a resolver" en base al clásico modelo pedagógico escolarista (Arnaiz et al., 1998).

¿Cuándo y por qué surge Pedagogía Social?

Al hilo de aportaciones anteriores, experiencias negativas y fracaso escolar resultado de imposición durante un periodo de integración escolar en los años ochenta del siglo pasado, esta matriz disciplinar surge como efecto respuesta de justicia social al configurarse la plataforma despegue del "movimiento escuela inclusiva" en el marco de los derechos humanos.

¿Qué es integración social?

Hasta los años ochenta de siglo pasado, aquellos menores caracterizados previo diagnostico bajo paradigma médico como niñas y niños con NEE en aulas ordinarias con perfil de alumnado más o menos homogéneo no tenían cabida y eran segregados en centros de educación especial donde recibían atención médica y terapéutica específicas.

En 1974 sucede un hito en la historia de educación especial cuando en Reino Unido el secretario de educación solicita a la presidenta de la comisión de expertos Warcnock un informe con objeto de explorar el concepto "educación especial" (Parra, 2010; Suárez, 2011 citados en López Azuaga, 2018, p. 47). Cuatro años después, el Informe Warcnock (1978) sale a la luz pública emitiendo diversas concepciones generales que a nivel internacional "pilotaron" las futuras políticas en educación especial (Agilar, 1991).

Aunque los cambios continuaron segregando del sistema ordinario a buena parte de escolares las reivindicaciones sociales seguían vivas persistiendo en la lucha, sin embargo, hubo que esperar a los años ochenta y una vez aprobado el Informe, España adoptó el nuevo modelo de Educación Especial (EE) dictaminado en términos de Necesidades Educativas Especiales (NEE) y será a partir de la (LISMI) cuando nuestro Ministerio de Educación haga público el "decreto de la integración" inspirado en —El

Warnock Report— denominado así en honor a la presidenta del Comité que lo elaboró, Mary Warnock. Un nuevo sistema de "integración educativa", aunque desigualitario, permitía en centros ordinarios la presencia física de alumnado con NEE donde podían compartir aula con otros estudiantes sin NEE diagnosticadas, al menos, en momentos puntuales (Agilar, 1991).

1.2 Un nuevo concepto. Educación Inclusiva

Fernández Batanero (2006) asegura, desde la enseñanza obligatoria hasta la presente etapa educativa venimos utilizando diferentes términos que tratan de otorgar sentido al concepto de ciudadanía plena en mayor o menor grado. El fracaso escolar continuado durante años nos ha conducido a exclusión sistémica y por antonimia hemos optado por inclusión como término manifiesto de lucha contra enemigo vencido. Sin embargo, asegura Batanero, una lucha que implica a todo estamento social y estructura de poder en base a "educación para todos" con todos, exige concienciación, en su defecto, tendremos que rendirnos ante la exclusión (Arnaiz y Guirao, 2015, ct. p.39).

No obstante, antes de analizar otros aspectos importantes en inclusión comenzaremos revisando *consideraciones clave* realizadas por diferentes expertos acerca del concepto. Sintetizamos aspectos destacables en el proceso enseñanza-aprendizaje con perspectiva inclusiva según autores.

Proceso con variación progresiva de aspectos fallidos durante implementación del modelo integrador con la idea de mejora. Bajo esta premisa, reorientación de dirección emprendida tras errores cometidos (Escribano y Martínez, 2016, p. 15). Eleva igualdad sobre diferencia garantizando acceso y permanencia en educación gratuita de calidad aumentando la equidad. Currículo flexible a necesidades ofreciendo diferentes estilos de aprendizaje que potencian fortalezas frente a debilidades (Giné, 2009; Parrilla, 2002).

Promueve participación igualitaria en general suscitando cambios en la estructura social (Ainscow, 2017) para participar plenamente en la comunidad garantizando las mismas oportunidades y recursos (Gil, 2009, p.43).

En sintonía con todo lo mencionado, Ainscow (2005) y Climent (2009) describen las *"palancas clave"* que pueden hacer un sistema educativo más inclusivo.

Extender el espectro de inclusión hacia un campo social amplio, elevando presencia, participación y éxito en términos valorados combatiendo la exclusión en cualquiera de sus formas (Ainscow, 2003). Bajo postulados en respuesta a la diversidad, NEE, problemas de conducta y grupos de mayor riesgo (Climent, 2009).

Por lo que, son irreemplazables las respuestas bajo la concepción de un nuevo paradigma armónico conforme a Pedagogía Social Positivista, donde la inclusión se proyecte bajo dimensiones de "presencia, participación y éxito" académico, independientemente de las normas estándar en la escuela (Ainscow, 2003; 2005), que destierren por completo la teoría de "tragedia personal" y libere definitivamente a los estudiantes de la opresión, rigidez y estandarización del sistema educativo (Abberley, 2003 citado en Barton, 2008), facilitando la "participación activa de todos en la comunidad y la escuela" en términos que garanticen sus derechos (Parrilla, 2002, p.9).

Bajo razonamiento de expertos, la inclusión como proceso continuo dispensa de "reflexión y debate" constante sobre las prácticas educativas en las escuelas. Se trata de un desafío a la exclusión como indispensable condición para lograr la calidad deseada en el sistema educativo. Nuevo paradigma más asociado a "voluntad y capacidad" de ofrecer a todo el alumnado las mismas oportunidades de formación y desarrollo sin distinción en base a equidad e igualdad como principios básicos (Arnaiz y Guirao, 2015; Guirao y Arnaiz, 2014; Herrera et al., 2018).

Estaríamos por lo tanto haciendo referencia a una reestructuración escolar mediante procesos innovadores de enseñanza-aprendizaje que eleven el rendimiento de todos conviviendo con la diferencia (Echeita, 2013).

Profesores expertos en postulados de inclusión como Echeita Sarrionandia y Duk Homad (2008) reiteran lo mencionado en capítulos anteriores y recomiendan no centrar los esfuerzos sólo en responder a NEE derivadas de diversidad funcional, ya que la respuesta debe "ir más allá" del espectro educativo con carácter reivindicativo como históricamente vienen haciendo grupos sociales minoritarios, mujeres y personas de color. Se trata de focalizar la inclusión con perspectiva ética transformadora que ofrezca nuevas lupas para mirar la diversidad desde un prisma centrado en la "respuesta" y poder así atender desigualdades sociales de modo global.

1.3 Ordenamiento Jurídico Internacional que no acaba de culminar en inclusión

Cabe mencionar que en el primer capítulo ya abordamos el marco normativo relacionado con la educación inclusiva a nivel internacional, nacional y autonómico. No obstante, a modo de hilo conductor en engranaje nuevamente retomamos particularidades que después de setenta años continúan obstruyendo el proceso de cambio.

Un importante hito en la historia de la educación fueron los primeros tratados normativos de educación inclusiva como resultado de DUDH de1948. Esta Declaración dictamina en su art.26 que, educación es considerada en primeros años de formación derecho obligatorio gratuito. Una década después, el 20 de noviembre de 1959, se aprueba la Declaración de los Derechos del Niño (DDN) de forma unánime por 78 Estados miembros ONU, poniendo de manifiesto la obligación del Estado de aplicar los derechos sin excepción y adoptar las medidas necesarias en protección. En base a los principios básicos 1º, 5º y 7º en DDN se establecen derechos sin distinción de raza, religión o nacionalidad, educación de calidad gratuita en igualdad sin excepción, tratamiento

específico a alumnado diagnosticado con discapacidad mental o física y actividades recreativas.

A partir de principios plasmados en plataformas internacionales de derechos aseguran Arnaiz y Guirao (2015, p.38) comienzan momentos de incertidumbre y duda donde prolifera cierta "euforia conceptual" que desorienta el rumbo adecuado que debemos tomar. Euforia que sitúa el foco máxime sobre la obligatoriedad y gratuidad escolar descuidando aspectos tan importantes como las desigualdades en algunos sectores vulnerables en la sociedad (pobreza, etnias minoritarias, diversidad funcional y cultural…) que manifiestan ecos de exclusión artífices de los desacoplamientos derivados del fracaso escolar en buena parte del alumnado, por extensión, del proyecto institucional, de otro modo, "exclusión tamizada" aludida en discurso por los autores (Arnaiz y Guirao, 2015, p.89).

1.4 Inclusión educativa en España

Durante la etapa de integración escolar surge el principio de "normalización" como artífice de las primeras propuestas en España de políticas educativas inclusivas. Con la finalidad de asegurar la educación de calidad según las características de cada estudiante el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) articula un sistema educativo ordinario con educación especial en base a las primeras ideas de cambio. Para financiar la reforma educativa se aprueba la Ley 14/1970, de 4 de agosto (LGE) que marca un antes y un después en el sistema educativo. En el art. 50 se destaca la presencia del especialista en "pedagogía terapéutica" como respuesta a las NEE. Más tarde, el principio 49 de nuestra Carta Magna establece sobre los poderes públicos la obligatoriedad de aprobar políticas de prevención prestando atención especializada, tratamiento y rehabilitación a personas con diversidad funcional y en art. 27 establece términos a desarrollar en enseñanza básica obligatoria y gratuita para la integración.

Desde mediados años setenta y los ochenta se despliega paralela a educación ordinaria la segregadora educación especial a modo de atender la denominada por el paradigma rehabilitador como… deficiencia. Será entonces, cuando surja desde INEE una nueva ley que recogería los principios establecidos sobre evaluación (1978) aprobado por RDL 1151/1975, esto es, LISMI-1982 que dará lugar mediante orden ministerial al RDL 334/1985 sobre organización de la evaluación educativa donde deficiencia sería concebida un "problema centrado en el niño" (modelo médico) ignorando totalmente durante el proceso de aprendizaje el contexto como respuesta educativa (UNESCO, 1994). Sin embargo, en art. 26.1 sobre su respuesta a las NEE indica, debe ser proceso flexible con aplicación personalizada que comprenda diferentes niveles y grados de enseñanza obligatoria gratuita, por indicaciones en Informe Warcnock.

En base al principio "normalización-1959", como respuesta a las necesidades de niños y niñas cuyo grado de deficiencia (paradigma rehabilitador) se encontraba a medio camino entre respuestas "especiales" y respuestas "normales". Durante los ochenta surge nueva iniciativa educativa, nuestras escuelas adoptan el modelo de "integración" incluyendo actividades educativas adecuadas y rehabilitación terapéutica adaptada a necesidades particulares del alumnado (Torres González, 2002). Posteriormente surge el RDL 2639/1982 de ordenación de las NEE como preámbulo al definitivo RDL 334/1985 en base a principios de normalización donde asumen tareas de detección y orientación psicólogos y pedagogos de modo interno y médicos de modo externo. Este real decreto en su art.12 asegura la detección precoz y atención educativa inicial del alumnado con discapacidad psíquica, sensorial o motora. En su art.13 cita por primera vez el concepto "refuerzo pedagógico" para alumnado inadaptado, garantizando su escolarización mediante especialización en NEE del profesor de aula. Queda claro, que la comunidad educativa ha ido creciendo gradualmente por las leyes y decretos, aunque sin tener en

cuenta un análisis en profundidad de las situaciones reales ni de las limitaciones de respuestas educativas. En función de las necesidades el art.15.4 argumenta tratamientos personalizados contemplando logopedia, fisioterapia, psicoterapia y psicomotricidad como respuesta desde el paradigma rehabilitador. El art.17 nombra por primera vez el concepto "adaptaciones" en sistema pedagógico ordinario como homólogo en la actualidad a las "adaptaciones curriculares" (Galván, 2011 citado en López Azuaga, 2018, p. 60).

Aunque en la modalidad integración, las "medidas de refuerzo pedagógico" y las "adaptaciones en el sistema pedagógico ordinario" fueron consideradas por muchos expertos como primeras medidas revolucionarias en el sistema educativo español y como "caminos nuevos donde trazar alternativas para dejar la pedagogía de exclusión atrás" (Fernández Batanero, 2006, p.136), se atribuyeron al modelo elevadas proezas que ayudaron a cruzar muros estrictamente en el campo educativo para proyectarse al conjunto de esfera social, sin embargo, no fue suficiente (Arnaiz y Guirao, 2015, p.40).

Sin embargo, como modelo integrador supuso un alto fracaso escolar ya que el sistema educativo desplazó a escolares a la periferia vacíos, sin una y sin otra educación.

Esta concepción de deficiencia y minusvalía basada en discapacidad como "problema a superar" desde la "lógica homogeneizadora" en relación al "grupo-clase" donde el sujeto debía someterse a intervención para ser homogeneizado (p.61) provocando daños psicológicos irreversibles a buena parte de alumnado (López et al., 2018, pp. 50-62).

No obstante, retomando nuevamente la historia del modelo, en base a limitaciones propias se construyen otros caminos por donde propagar nuevas percepciones sobre diversidad en la sociedad. Actitudes renovadas que luchan por derribar barreras de

rechazo y estereotipos establecidos. Aunque ralentizado, el proceso de inclusión siguió evolucionando.

Situados en este contexto, movimientos reivindicativos obligaron a emerger nuevos planteamientos educativos en base a propia normativa, sin embargo, siempre precipitados por numerosas dificultades de atención en una realidad educativa "repleta" de rigidez y encorchetamiento curricular que beneficiaría en nada a la diversidad. Es entonces, en 1988 cuando UNESCO diseña “Special Needs in the Classroom”, proyecto donde se proporciona al profesorado un paquete de recursos formativos y orientativos dirigidos a las NEE (Ainscow, 1994; UNESCO,1994). En base a equidad e igualdad en oportunidades, la adaptación del modelo fue insuficiente y a finales de los ochenta se percibe cierto nerviosismo, inconformismo y malestar en el contexto internacional ante una realidad que suponía fracaso y necesidad de efectuar un cambio. La Conferencia Mundial en 1994 da luz verde al concepto “inclusión” mediante DS y marco de acción a las NEE aprobado por la UNESCO. Bajo el lema “Educación para todos” (EPT) incorpora en Marco de Acción un nuevo principio rector que exige acoger independientemente de características o condición a todo el alumnado facilitando la participación en actividades educativas conjuntas como recurso enseñanza-aprendizaje. A pesar de tanta declaración internacional, en España el concepto “inclusión” fue ignorado en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y (LOCE) Ley Orgánica de Calidad de la Educación, siendo incluido por primera vez por LOE en 2006, es decir, 12 años después.

Hasta aterrizar en LOE, aseguran Arnaiz y Guirao (2015, p.67) anduvimos un arduo camino de “hitos normativos” unidos a un diluvio internacional de Foros y Estrategias Mundiales, entre ellos, Dakar-2000, hasta poner en marcha Planes y Estrategias que otorgaran a inclusión mayor énfasis (UNESCO, 2019, p.4).

Pese a todo el entramado normativo reflejado en el primer capítulo referente a la evolución *jurídica* en marco nacional e internacional sobre *protección jurídica global de personas con diversidad funcional*, el descontento social no cesa y surge el "movimiento activista de escuelas inclusivas" auspiciando en 2006 los primeros tratados de nuevo convenio internacional, en este caso específico, en respuesta a discapacidad en vigor desde 2008 CDPD y PF.

El art.24 referido a derecho en educación, es eje de principal calado en esta investigación que persiste en avanzar hacia una inclusión que se atasca en germinar y ofrece posibilidad de poner sobre mesa desigualdades citadas a inicio de este capítulo.

En línea con todo lo acontecido, desde precisos momentos en adelante comienza la peregrinación en el Congreso de Diputados para adaptarla (art.19 de la Convención) a marco jurídico nacional, por extensión, a la ley educativa LOE. Esta Convención arrastró consigo nuevo aluvión normativo con carácter jurídico hasta llegar a la LOMLOE que modifica a la LOE.

Se trata por lo tanto del derecho a una educación inclusiva plena en escuelas comunes bajo las mismas condiciones. Afortunadamente, la lucha persiste y su peculiar aventura por lograr en la escuela plena inclusión comienza una nueva fase de adaptación normativa mediante la Ley 26/2011, de 1 de agosto a la Convención Internacional. Ley que encadena otras adaptaciones, en derechos mediante RDL 1276/2011, de 16 de septiembre; en igualdad de oportunidades con Ley 2/2013, de 15 de mayo; en inclusión social con RDL 1/2013, de 29 de noviembre; que tengamos constancia, cierra esta serie una última Ley 8/2021, de 2 de junio, de reforma civil y procesal con capacidad jurídica.

Sin embargo, Ainscow (2001 citado en Arnaiz y Guirao, 2015) reflexiona sobre el desafío que debe suponer para la comunidad educativa lograr identificar las barreras obstaculizadoras en el proceso de inclusión después de casi treinta años con Declaración

de Salamanca (DS) animando a redefinir palancas de cambio en el sistema educativo que convierta la escuela en "institución clave de inclusión" no de exclusión.

Atendiendo a los postulados de la UNESCO (1945), si los prejuicios humanos se generan en la mente, desde la mentalidad social deben erigirse los baluartes de justicia, probablemente respuesta que andamos buscando en cuanto a la ralentización y estancamiento en procesos de inclusión educativa (Arnaiz y Guirao, 2015, p.64).

1.5 La Educación Social de camino a inclusión educativa plena. ¿Una utopía?

La plataforma creada como Marco de Derechos Humanos una vez aprobadas a nivel internacional las dos primeras declaraciones que establecieron obligación de actuar de manera determinada en la historia de la humanidad marcó un antes y un después, esto es, obligación de proteger la dignidad de las personas y su vida sobre todas las cosas.

Los cambios en derecho legal traerían consigo a España una corriente ideológica pedagógica latente en Europa, especialmente, francoalemana que, avivando movimientos activistas procedentes de EE.UU. y Reino Unido, serían pioneros como movimientos reivindicativos.

Con LISMI (1982) se dan los primeros pasos en inclusión, sin embargo, tras el fracaso de "integración escolar (1985)" en fase de experimentación se aprueba una nueva ley LOGSE (1990) que dará luz verde a la Licenciatura Universitaria en Educación Social (1991). Una carrera anclada al margen formal de la educación con tareas ocupacionales no formales e informales en ámbitos de educación adultos y especializada o animación sociocultural respectivamente (Sáez, 2005), mientras los acoplamientos educativos entre vida y muerte se debatían reclamando *medidas preventivas* urgentes, los educadores sociales fueron encasillados en el Tercer Sector bajo auspicios de asistencialismo. Ante la ralentización mostrada por algunos Estados Parte con "Educación para Todos"

aprobada en Jomtien (1990) Europa opta actuar dando luz verde a nuevo tratado Declaración de Salamanca en 1994 que exigiría más cambios.

En esta Conferencia nace el concepto "inclusión" y España se apresura en modificar LOGSE mediante decretos generando momentos de incertidumbre y duda acerca de cómo alejar al alumnado de la exclusión.

Pese a todo, la educación sigue apartando a Educación Social de su propio ámbito formal e incorpora otras figuras profesionales al sistema, en este caso, comienza por *pedagogos* y *psicólogos* para evaluar, valorar e intervenir ante situaciones de diversidad.

Mientras llega la LOCE (2002) un largo periodo de estancamiento se produce en detrimento del alumnado en general cuyo confusionismo institucional afectaba a todos.

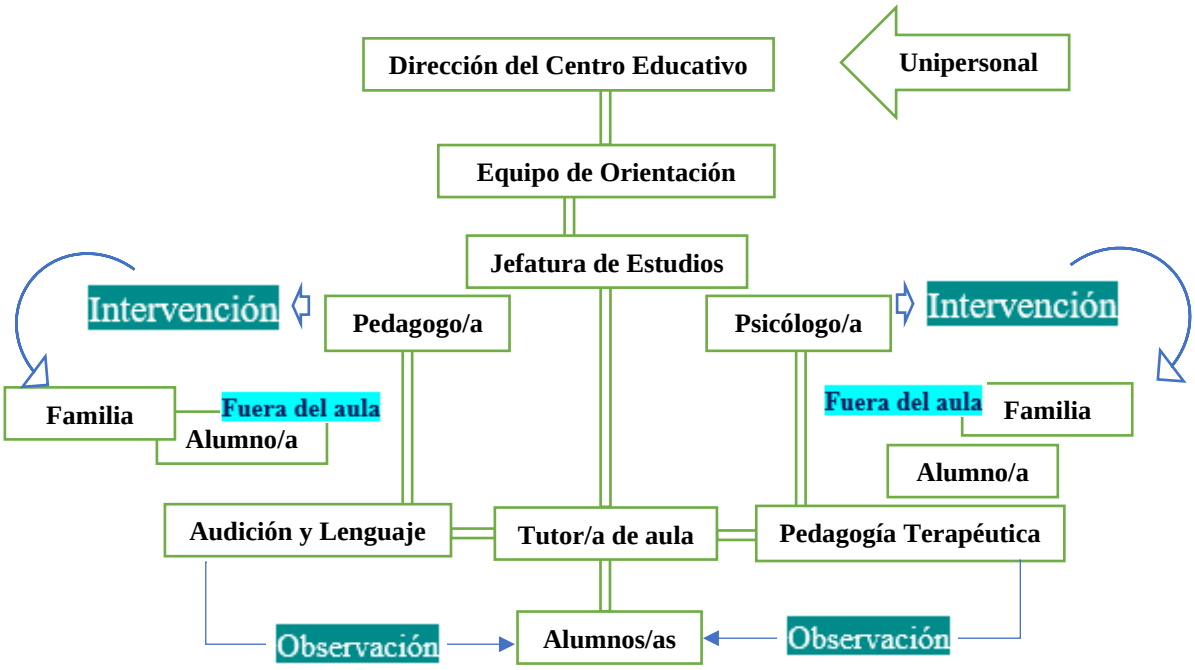
Entre tanto, la profesionalización de Educación Social en desacuerdo con quienes toman las decisiones desde lo más alto e influenciada por la filosofía crítica de la Escuela de Frankfurt (Adorno, 1944; 1947; Horkheimer, 1937 citados en Palacios, 2008) y en Reino Unido por corriente crítica a manos de investigadores y activistas como Oliver, Barton o Abberley (citados en Palacios, 2008), entre otros muchos, con aires reivindicativos activan el proceso de jurisdicción laboral hacia el campo "social amplio" poniendo el foco sobre el sistema educativo formal.

Sin embargo, Educación Formal, de camino a la inclusión de todas las personas persevera tenazmente y de nuevo ignora a los educadores sociales cuando incorpora a la comunidad educativa nuevas figuras profesionales, en este caso, maestros con especialidad en audición y lenguaje (AL) y/o pedagogía terapéutica (PT), más tarde, en etapa secundaria en modo profesor técnico de servicio a la comunidad (PTSC).

Llegado a este punto esbozamos un organigrama de centro educativo que represente la organización de figuras profesionales incorporadas a la comunidad educativa tras el largo periodo de estancamiento del proceso de inclusión hasta 2002.

Figura 5.

Organigrama profesional de centro



Fuente: elaboración propia

Los cambios provocados por la LOGSE llevarán consigo 14 años de ajustes y desajustes sin medidas contundentes, para ello, fue necesario un nuevo tratado internacional con el propósito específico de zanjar la injusticia sistémica y la violación de derechos por sistema sistemático. No obstante, la LOE (2006), desarrollada poco antes de nuevo tratado, pilló de forma apresurada y desde entonces va a remolque de la Convención. Como consecuencia, en su contenido además de numerosas incongruencias y ambigüedades respecto al ordenamiento internacional, tampoco cuenta con los profesionales de la Educación Social a pesar de las evidentes problemáticas socioeducativas que bloqueando el proceso de inclusión emergían en nuestras escuelas, sin embargo, se mantuvo en vigor hasta la Ley Orgánica de Educación, recientemente modificada LOMLOE (2020), con el propósito de avanzar un paso más allá en el proceso

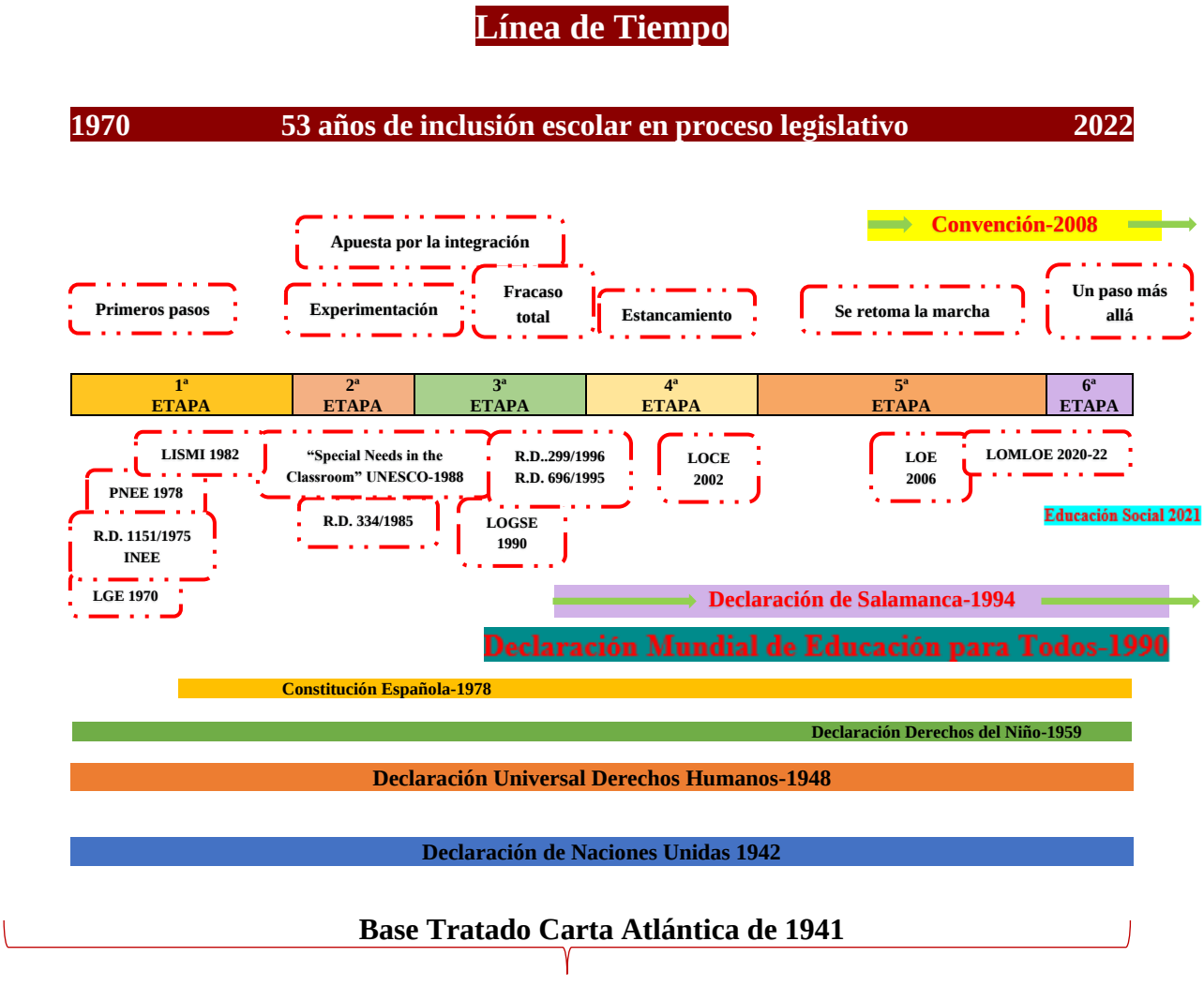
de inclusión. Una ley que podemos calificar de todo menos “clara” cuando en sus líneas deja “entrever” la incorporación de los educadores sociales, eso sí, dentro de nueva “figura socioeducativa”. Algo que todavía está por desarrollarse.

1.6 Inclusión y discapacidad en educación: una visión crítica

Teniendo en cuenta las aportaciones que diversos investigadores han ofrecido, trataremos de representar gráficamente el proceso de inclusión mediante una "línea de tiempo”, de modo que, la comprensión cronológica del marco jurídico y legal referido en la figura 6 sea posible.

Figura 6.

Línea de Tiempo en proceso de inclusión educativa



Fuente: a partir bibliografía revisada y Código Leyes Educativas (CLE, 2024)

Aseguran y Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2013), en consideración de numerosos autores que, toda iniciativa en ofrecer calidad en educación independientemente de las características personales del alumnado o apoyos necesarios para desarrollar su potencial personal al máximo hace referencia a "Pedagogía de la Inclusión".

Diferentes autores, bajo el paradigma "ofrecer igualdad de oportunidades" (Acosta et al., 2005; Lobato y Ortiz-González, 2003; López-Melero, 2005 citados en Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013) aconsejan construir *escuelas felices y amables* que fomenten la participación y desarrollen nuevas propuestas didácticas bajo el supuesto básico "Index for inclusion" y acepten la existencia de diversidad en las aulas valorando la diferencia, es decir, escuelas adaptadas.

Recordemos, que segregación y marginación se oponen a inclusión que debe ir más allá del ámbito educativo, también en aspectos de salud, convivencia comunitaria, relaciones sociales, riesgos en adolescencia, etc. y sin descuidar su incidencia en la sociedad tratará la inclusión, por lo que, en base a estos planteamientos Arnaiz et al. (1998), Lobato y Ortiz-González (2003) y la European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE-2011, p.16), se trata de educar por y para la diversidad en los siguientes términos, donde, la educación debe emplearse al máximo. (Robles-Bello y Sánchez-Teruel, 2013, cts. p.26).

Un planteamiento institucional amplio capaz de permear el ámbito social desde el plano escolar mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje en construcción que persiga fortalecer los cimientos sociales en base al pluralismo democrático, tolerancia y aceptación con máximo respeto a la diferencia. En su apertura al mundialismo heterogéneo debe superar las barreras que limiten el desarrollo o madurez personal y condicionen la identidad de pensamiento en valores, ideas e intereses entre personas

diferentes promocionando grupos de trabajo en el aula mediante la cooperación y acción colectiva (Sáez, 2005; UNESCO, 2019).

Desde estos planteamientos la escuela inclusiva debe incorporar tres aspectos fundamentales que promuevan la interacción entre sujetos y su participación en la vida social: valorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, buenas prácticas y diferencias individuales, es decir, construir "cultura escolar inclusiva" (Ayala et al., 2023; Lobato y Ortiz-González, 2003 citado en Robles-Bello et al., 2013) que incluya elementos ausentes y elimine otros presentes. Se trata de cambiar "actitudes o respuestas inadecuadas en diversidad" e impulsar curiosidad por conocer la diversidad en aquellos que miran hacia otro lado y mantienen posturas homogéneas arraigadas. El concepto "diversidad" eleva la existencia de alumnado heterogéneo que exige cambio "organizativo, metodológico y curricular" en centros educativos. De otro modo diríamos que, en la interacción del sujeto como experiencia necesaria de aprendizaje para el desarrollo adecuado bio-psico-social se ampara la "escuela inclusiva" (Robles-Bello et al., 2013, p.28)

Desde la perspectiva "problema a resolver" es evidente el fracaso sistemático que venimos experimentando. Asegura Ainscow (2005, p.45), comprometerse con un proceso que nunca se da por acabado implica combatir cualquier forma de exclusión y eso tiene mucho que ver con el sistema de creencias inclusivas del profesorado y haber aprendido o no a vivir y convivir con la diferencia (Pesántez, 2019, p.165). En este sentido, Pesántez (2019, p.7) por motivos de trascendencia considera necesario focalizar la formación del profesorado como aspecto prioritario. En inclusión educativa se necesita formación, reflexión, sensibilización y desarrollar competencias inclusivas, es decir, un cambio de actitud con el fin de impulsar análisis y reflexión sobre la práctica docente (Pesántez, 2019, pp.170-172).

Pesántez (2019) recuerda a los profesionales académicos que, la superación de calidad y equidad en aulas escolares depende, en buena medida, de tres indicadores clave, formación impartida en carreras docentes, grado de implicación en procesos inclusivos y ética profesional. De igual modo reivindican un departamento que cuente con profesionales cualificados específicamente para dar respuesta a la diversidad en las carreras universitarias en base a un programa concreto dirigido a la formación de formadores. Un derecho irremplazable que avale el proceso de inclusión educativa priorizando…

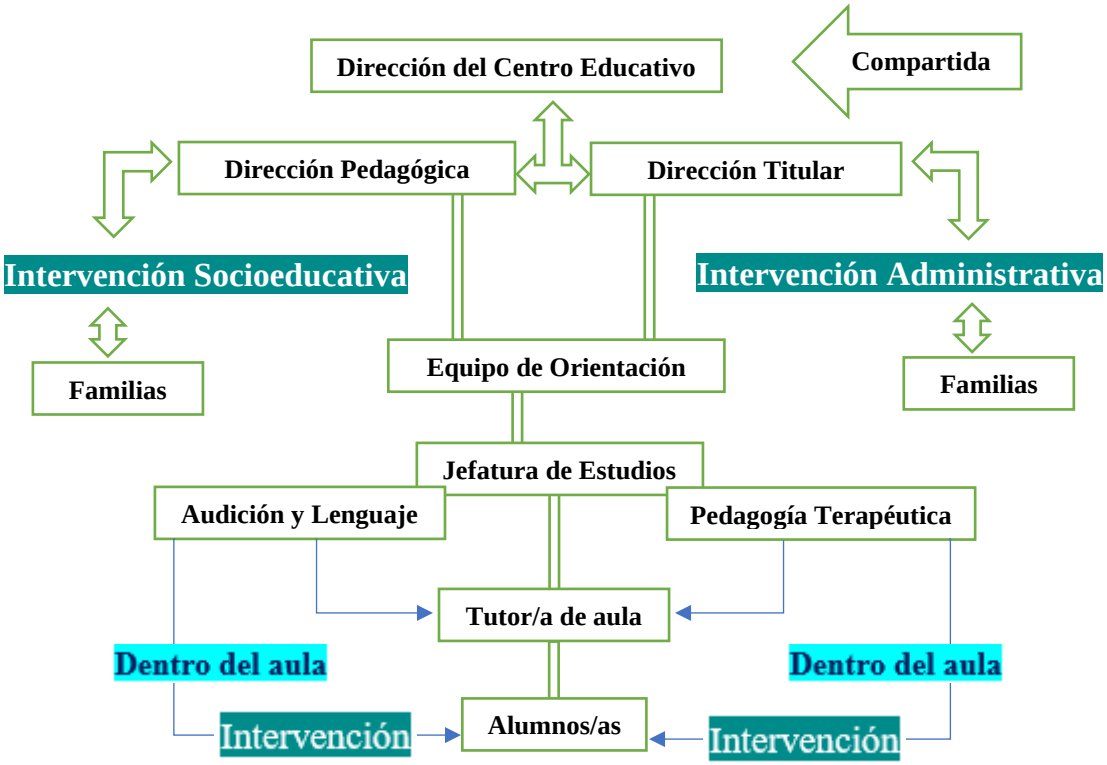
> Transmitir "valores, actitudes y compromiso…", […] "orientar adecuadamente las investigaciones educativas…", […] "formular propuestas de políticas educativas…", […] "establecer criterios de análisis al sistema educativo…", […] "promover formación orientada hacia el respeto a la diversidad…", autodefinirse como eje articulador […] en pensar, investigar e innovar para el sistema de educación con propuestas educativas…", que garanticen formación capaz de contribuir al bien común con profesionales conscientes", es tarea esencial de la universidad como institución de "saber superior" (Pesántez, 2019, pp.3-4).

Expresa Fernández Batanero (2006, p.136), que los conceptos que vienen pilotando desde inicios el proceso de inclusión educativa "convergen en común" la necesidad de responder a "todo el alumnado" por igual independientemente de su "naturaleza, condición o grado de necesidad". Sin embargo, puntualizan los autores como detalle importante que el paso de escasa escolarización llena de lagunas hasta lograr tasas del 100% en primaria y en secundaria del 90% requiere "cambios importantes en el modo de entender y concebir la educación" y no se conforma únicamente con adaptaciones (Sandoval et al., 2013).

A continuación, en la figura 7 se representa la estructura organizativa de un centro educativo que, a nuestro juicio, prioriza el bienestar emocional de todo el alumnado y definitivamente impulsa la inclusión educativa.

Figura 7.

Organización de Centro base Paradigma Pedagógico Social



Fuente: elaboración propia

Dicha iniciativa implicaría elaborar un reglamento que en paralelo abordase aspectos de organización y funcionamiento en el centro escolar, de modo que, planificar líneas de actuación en función de finalidades socioeducativas de los estudiantes evitara el trabajo burocrático (Fernández Batanero, 2006, p.138).

Para referirse al término discapacidad son varias las definiciones utilizadas, sin embargo, ha sido más duradera la propuesta realizada por OMS en 1980 donde se diferencian tres categorías para definir un mismo concepto y así queda reflejado (véase Tabla 5).

Tabla 5.

Categorías que incluye la definición de discapacidad de la OMS (1980)

CATEGORÍA	REFERENTE	ALUDE A…
Discapacidad	Personal (sujeto)	Restricción de capacidad que impide tareas o actividades.
Minusvalía	Social (entorno)	Situación desventajosa en el desempeño normal de rol.
Deficiencia	Corporal (biológico)	Anormalidad de la estructura corporal psicológica, fisiológica o anatómica que induce a minusvalía.

Fuente: a partir de Madrid et al. (2011, p.25)

Será suficiente para entender a qué nos estamos refiriendo remontarnos al término discapacidad.

Categorías que inundan textos en cualquier tipo de documentación, bien sea, concerniente a marco legal nacional, normativa internacional vinculante o no, e incluso, a nuestra Carta Magna. En cierta medida, atención a la diversidad tiene que ver con creencias personales, y éstas a su vez con el efecto inferencial reflejado por uso de conceptos negativos sucedidos en el tiempo para definir diversidad funcional. Creencias que se despliegan en todo ámbito educativo, por extensión, político, institucional, administraciones públicas, consejerías, comunidades educativas en todos los niveles, incluidas, donde universidades no están exentas de inferencias negativas que éstas ejercen sobre sus decisiones, esto es, protocolo, aptitud y comportamiento en respuesta ante diversidad funcional.

Así lo confirman el compendio de investigaciones, artículos, tesis doctorales y otros trabajos citados en esta investigación como bibliografía de referencia.

Sin embargo, aseguran Madrid et al. (2011), el uso incorrecto de términos y la necesidad de universalizarlo hizo a la OMS en 2001 avanzar en inclusión abandonando

en su totalidad el uso de la categoría "minusvalía" para referirse a restricción en participación y pasar a utilizar el concepto discapacidad como "término global" con restricciones en participación y limitaciones en actividad que incluye deficiencias. Condiciones ambientales o actitudinales que en su día a día deben enfrentar como resultado de discapacidad que refleja "aspectos negativos" en interacción entre individuo y factores contextuales. A partir de este momento comienza a difundirse el concepto «personas con discapacidad».

Sin embargo, en torno a miembros (Lobato, Romañach, Arnau, Villa, Toboso…) del movimiento reivindicativo "Vida Independiente y Diversidad" esta conceptualización no acaba de cuajar y proponen nueva iniciativa en sustituir término «discapacidad» por «diversidad funcional con capacidades diferentes» elevando énfasis en diversidad, no en la persona, "valores que enriquecen el mundo donde vivimos" (Lobato y Romañach, 2005 citado en Madrid et al., 2011, ct. p.25).

De este modo, pasamos de restricciones a elevar *capacidad* propia en seres humanos pudiendo darse diferencias cognitivas de actuar. Nueva expresión que venimos compartiendo a lo largo de la investigación deja atrás el carácter negativo para ajustarse más a una "realidad humana" que se aleja (no todo lo deseable) del modelo médico.

En pocas palabras, dar respuesta a diversidad significa "ejercer principios de igualdad y equidad" (Lobato y Romañach, 2005 citado en Madrid et al., 2011, ct. p.26).



Fuente*: Juan Pedro Lobo (Extraída de https://culturainquieta.com/estilo-de-vida/cuales-son-las-diferencias-entre-la-igualdad-y-la-equidad/)*

A continuación, en base a diferentes definiciones de discapacidad ofrecidas por distintos autores e instituciones recogemos algunas interpretaciones de carácter axiomático (véase Tabla 6).

Tabla 6.

Diferentes interpretaciones del concepto discapacidad

AUTOR/RES	DATA	ALUDE A…	CITA
Oliver y Fulcher	1989	Categoría sociopolítica que implica regulación normativa en práctica necesaria para adquirir y elevar derechos sociales.	Citados en Barton (2008)
Oliver	1990	Opresión social en modos que implican limitaciones personales.	Citado en Barton (2008)
Piantoni	1997	Minusvalías físicas, psíquicas o sensoriales que conllevan a situaciones de desventaja social durante interacción en entorno.	Cita directa

AAMR	2004	Limitaciones de funcionamiento individual en contextos con barreras que representan desventaja para el individuo con características	Cita directa
Convención Internacional *ONU*	2008	Deficiencias actitudinales más ambientales en como resultado de interacción entre persona y barreras en entorno	Cita directa

Fuente: a partir de Madrid et al. (2011, p.24)

Haciendo apología de sentido común, la *exclusión educativa* no sólo supone un riesgo importante a largo plazo, también lo es a medio y corto plazo siendo como es un fenómeno emergente con impacto social visiblemente cuantificable.

Durante la última década de siglo pasado Oliver (citado en Palacios, 2008) interpreta discapacidad como "categoría sociopolítica" que precisa regulación normativa para disfrutar derechos de ciudadanía, supuestamente, adquiridos al nacer bajo presión social y estructural que resta participación con igualdad de oportunidades en toda dimensión.

Si bien cabe recordar, "ser humano y sociedad se combinan de manera que: homo sapiens siempre es en misma medida homo socius" (Beger y Luckman, 1968, p.72). Por lo tanto, parafraseando a Potter (1988, p.130). De antemano, la discapacidad no ha sido categorizada por naturaleza espiritual de modo que todos debamos aceptar. Se construye en medida que hablan, escriben o discuten las personas sobre ella. Todo es producto humano y seguirá existiendo mientras la actividad humana la siga produciendo

SEGUNDA PARTE

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO V

MARCO EMPÍRICO DE INVESTIGACIÓN

*Respecto al mundo como unidad indivisible postula **Steiner**…,*
Esencialmente debería ser así, sin embargo, el ser humano lo divide, por un lado, en aquello que puede apreciar y percibir por los sentidos,
y en base a sistema de creencias y pensamientos, por otro.

Rudolf Steiner.

1861, Donji Kraljevec, Croacia // 1925, Dornach, Suiza.

Inclusión en educación como referente constante

Sumario: *Resumen. 1. Introducción. 2. Contexto y propósito de investigación. 3. Objetivos de la investigación. 4. Metodología. 5. Resultados. 6. Discusión. 7. Alcance y limitaciones de investigación. 8. Conclusiones finales del estudio.*

Resumen

Este capítulo describe el desarrollo práctico del instrumento evaluador “Index for Inclusion” implementado en centros de educación obligatoria de la Región de Murcia. Se investiga sobre los conocimientos que eleven las estructuras educativas sensibles y actitudes amables enfocadas a proceso NEE en inclusión bajo postulados “Educación para Todos” y “Objetivos Desarrollo Sostenible” (ONU) afín de garantizar educación de calidad promoviendo oportunidades de aprendizaje para todos. Se exploran niveles en formación, actitud hacia discapacidad, competencias profesionales y organización específica para responder a diversidad adecuadamente. Se identifican resultados en torno cuatro dimensiones fundamentales de análisis relacionadas entre sí en el estudio bajo punto de vista teórico justificando su valor y manifestando fina línea que separa a inclusión de exclusión, a veces, tan solo con mirar hacia un lado o hacia otro.

Palabras clave: exclusión, diversidad, educación para todos, objetivos de desarrollo, inclusión.

Abstract

This chapter describes the practical development of the evaluation instrument "Index for Inclusion" implemented in compulsory education centers in the Region of Murcia. Research is carried out on the knowledge that elevates sensitive educational structures and friendly attitudes focused on the SEN process in inclusion under the postulates "Education for All" and “sustainable development goals” (UN) is investigated in the respective educational communities in order to guarantee quality education by promoting learning opportunities for all. Levels of training, attitude towards disability, professional skills and specific organization are explored to adequately respond to diversity. Results are identified around four fundamental dimensions of analysis related to each other in the study from a theoretical point of view justifying its value and showing a fine line that separates inclusion from exclusion, sometimes, just by looking to one side or the other.

Keywords: exclusion, diversity, education for all, development objectives, inclusion.

1. Introducción

El lento proceso dado en educación inclusiva viene despertando a lo largo de los años especial interés en el campo de Ciencias Sociales y así lo corroboran numerosas investigaciones desarrolladas desde finales de siglo XX hasta nuestros días.

Actualmente las investigaciones en este campo se dan en torno a dos paradigmas diferenciados en su posicionamiento. Podríamos asegurar que, aportando significado a las diferentes realidades (interpretación y comprensión) con el propósito de mejorarlas, el paradigma de corte cualitativo daría un sentido nada despreciable a los fenómenos mencionados, sin embargo, un paradigma en exploración centrado en realidades predecibles y observables, objetivas de acuerdo al problema de investigación planteado de orientación positivista o cuantitativa que ofrezca conclusiones generalizables sobre los fenómenos que analizamos resulta más conveniente para comprender la realidad que estudiamos (Mateo y Martínez, 2008).

No obstante, debido a la naturaleza compleja que presenta el campo de la educación, algunos expertos opinan que cualquier perspectiva que aporte un mínimo de información debe complementarse conjuntamente en la investigación (Cook et al., 1986, p.13).

2. Contexto y propósito de investigación

En actualidad, la experiencia avala que no obtuvimos éxito suficiente con la reforma educativa, apostar por un modelo de escuela inclusiva no es tarea sencilla, sin embargo, esta decisión no es de carácter optativo, por lo tanto, requiere esfuerzo y compromiso más allá de cualquier límite de concienciación simbólica que persevere empeño de transformación que afana romper con lo aprendido durante años y ceder algunos privilegios personales prefabricados…

Hasta ahora venimos apelando a la necesidad de reconstruir procesos de reforma educativa; filosofía de aula; apoyo interno y externo; procesos en enseñanza-aprendizaje; rol profesor transmisor; organización de centro; currículo, etc. dejando claro que implantar un modelo de escuela inclusiva resulta una labor especialmente complicada que exige cambios integrales, no sólo en la fisonomía de las propias instituciones educativas, se trata más bien de renovar, reorganizar, reponer, reestablecer… las entrañas del modelo colonial.

A colación, surge interés y necesidad en contar, compartir y visibilizar aspectos teóricos y prácticos en estudiantes más aproximados a exclusión que a inclusión educativa. Para alcanzar E$_P$T inclusión en equidad educativa es un reto irreemplazable que representa todo un desafío a nivel político, institucional, profesional y social.

2.1 Problema de investigación

En base a superar viejos fracasos en integración escolar, de una investigación más amplia surge este capítulo avanzando en capacidad de respuesta ante obligada necesidad de analizar la práctica docente en inclusión educativa.

En nuestro sistema educativo cohabitan tres modos de entender la diversidad, esto es, perspectiva exclusividad, enfoque integrador y prisma inclusividad. Sin embargo, alcanzar calidad e igualdad de oportunidades para todos debe ser una meta común en educación. Un giro hacia nueva perspectiva educativa del modelo "escuela comprensiva" que busca la coherencia elevando la *colaboración* como un nuevo planteamiento y la *inclusión* como opción de vida. Argumento planteado por diferentes autores en ámbito internacional desde el siglo pasado (Madrid et al., 2011; Muñoz, 2013).

Cambiar el propósito de integrar excluidos por crear comunidad escolar donde se apoyen mutuamente todos sus miembros, es la idea de inclusión. Comprender esta perspectiva clave determinará el modo de hacer educación (Madrid et al., 2011).

2.2 Línea de investigación en educación inclusiva

A pesar de la homogeneidad tradicional impuesta en las aulas ordinarias, cada vez con mayor ímpetu la realidad social pone de manifiesto que es hora de enfrentarse al reto que plantea la diversidad humana. A pesar de la aparente normalidad mostrada en el sistema educativo, dolorosos acontecimientos de integración y convivencia confirman la fragilidad del alumnado ante la rigidez del sistema.

En este contexto observamos que la escuela ha desarrollado un inadecuado modelo de uniformidad basado en estándares de perfección que obvian la diversidad.

La Convención ONU-2008 en el marco europeo de educación desarrolla el tratamiento específico que la escuela debe ofrecer al alumnado con diversidad funcional. Un tema que suscita mucho interés entre investigadores anegando diferentes campos de la ciencia, sin embargo, a pesar de la perspectiva europea, el sistema educativo sigue situándose al margen de la realidad con resistencia al cambio.

2.3 Pregunta de investigación

Sirviéndonos de aportaciones de diversos investigadores (Arnaiz y Guirao, 2015; Escarbajal et al., 2020,2021; Madrid et al., 2011; Pesántez, 2019) podríamos hallar las respuestas necesarias para crear una escuela que adopte principios inclusivos de presencia, aprendizaje y participación por excelencia (Ainscow, 2017).

No obstante, entre otros muchos aspectos una escuela inclusiva recala seguridad, acogida, aceptación, tolerancia, sentimientos, capacidades diferentes, etc. que se focaliza en todos (Pérez-Cobacho y Prieto, 2003 citado en Escarbajal et al., 2020). Comunidades

que elevan valores democráticos de respeto y equidad (Arnaiz et al., 2019) en una sociedad justa donde cualquier tipo de diferencia no supone desventaja (Castaño y Pino, 2019 citado en Escarbajal et al., 2020).

Escuela inclusiva que exhiba buenas prácticas en liderazgo directivo activando mecanismos colectivos de reflexión, coordinación y colaboración entre profesionales en aras determinar cambios en metodologías, adecuación de contenidos o procedimientos en evaluación (Escarbajal et al., 2020, cts. pp.363-ss).

No obstante, para llevar a cabo prácticas inclusivas en igualdad de oportunidades asegura Muntaner (2000 citado en Madrid et al., 2011, p.29), es necesario de modo simultáneo que el profesorado disponga de formación adecuada necesaria; implicación máxima de toda la comunidad educativa y apoyo externo de servicios; adecuación en métodos de enseñanza-aprendizaje; y por supuesto, algo tan mundano como necesario, dotación en recursos económicos, tecnológicos y profesionales suficientes.

En cuanto a evaluación, señalan los autores al respecto que en historial vienen apareciendo mecanismos de evaluación educativa y procesual que ofrecen a las instituciones educativas indicadores de exclusión donde detectar situaciones que requieren diagnóstico para ser abordadas y concretar futuras líneas de mejora (Booth y Ainscow, 2011). Como punto de partida el proceso inclusivo es un eslabón fundamental en desarrollar la capacidad de evaluar acciones educativas, autores diferentes (Ainscow et al.,1994; Arnaiz et al.,1998; Mateo y Martínez, 2008 citado en Madrid et al.,2011) para identificar fortalezas o debilidades aseguran sobre la práctica educativa que *reflexión* y *evaluación* de centro servirán de herramienta y en este sentido contamos por ejemplo con "Index for Inclusion" como instrumento evaluador de referencia (Booth y Ainscow, 2011).

3. Objetivos de la investigación

Este estudio tiene por objetivo conocer los factores que mantienen la inclusión educativa en una encrucijada continua. Para ello es importante saber en qué grado se sitúa la respuesta educativa ofrecida por la comunidad docente, su nivel de correspondencia con los principios básicos que constituyen la dinámica habitual de escuela inclusiva y, en base a Objetivos del Milenio, Planes de Acción de La Agencia Internacional de Discapacidad, Declaración de Salamanca y Convención Internacional de (ONU), como se proyecta todo esto en los centros educativos.

3.1 Objetivo general

El objetivo general fue analizar en qué forma y en qué grado percibe el profesorado la materialización de la integración e inclusión educativa. Esto supone por lo tanto indagar sobre cómo la comunidad educativa sirve al conjunto del alumnado con acciones e iniciativas que atañen al bien común en el transcurso de la conducta inclusiva del profesorado y capacidad del centro para atender a la diversidad como compromiso profesional y personal inalterable que facilita espacios de oportunidad sin matices en un sistema educativo que da voz y apoyo a todo el alumnado.

Formulado el objetivo general, en los objetivos específicos siguientes se concretan las variables de estudio correspondientes que permiten realizar un profundo análisis de contrastes con las hipótesis de trabajo que se mencionan a continuación.

Objetivos específicos

- Objetivo específico 1 (OE1). Identificar en la respuesta educativa necesidades reales irreemplazables sobre las cuales reposa como esencia la competencia inclusiva del centro en términos de la convención.
- Objetivo específico 2 (OE2). Evaluar la incidencia que ejerce la práctica docente sobre el alumnado en cuanto a términos de inclusión sin privilegios ni marginaciones se refiere.
- Objetivo específico 3 (OE3). Contrastar con principios inclusivos la respuesta educativa en la escuela teniendo a cuenta aspectos emergentes que, a modo de obstáculos, acotan el proceso de inclusión generando distinción entre el alumnado.
- Objetivo específico 4 (OE4). Explorar en las relaciones mutuas de trabajo valores inclusivos inherentes al deber que subyace en la práctica educativa traspasando límites de la mera transmisión de conocimientos
- Objetivo específico 5 (OE5): Detectar acciones preventivas que esquivan la discriminación cuando son responsablemente compartidas entre los diferentes agentes educativos.
- Objetivo específico 6 (OE6): Otorgar crédito a formación específica e implicación educativa valorando incidencia del fenómeno en función de los principios de inclusión como respuesta del profesorado.
- Objetivo específico 7 (OE7): Contrastar los márgenes donde la respuesta docente se complementa con la estructura organizativa de escuela inclusiva con liderazgo pedagógico que el centro proyecta.
- Objetivo específico 8 (OE8): Dar a conocer el estado de la cuestión relativa al nivel de concienciación inclusiva que acontece la realidad del profesorado

atendiendo a las características del centro educativo que le otorgan el distintivo modelo de escuela respetuosa con la inclusión.

3.2 Variables del estudio

Describimos a continuación las variables seleccionadas para el análisis de contrastes según los objetivos planteados:

- (OE_1) necesidades reales irreemplazables.
- (OE_2) inclusión sin privilegios ni marginaciones.
- (OE_3) obstáculos que acotan el proceso de inclusión generando distinción.
- (OE_4) valores inclusivos inherentes al deber.
- (OE_5) acciones preventivas que esquivan la discriminación.
- (OE_6) formación específica e implicación del profesorado.
- (OE_7) estructura organizativa de escuela inclusiva con liderazgo pedagógico.
- (OE_{8a}) nivel de concienciación inclusiva del profesorado.
- (OE_{8b}) modelo de escuela respetuosa con la inclusión.

3.3. Hipótesis del estudio

Se enumeran a continuación las hipótesis planteadas en el presente estudio:

- Hipótesis 1 (H_1) Existen diferencias significativas entre la cultura inclusiva que manifiesta el centro y la aplicada por el profesorado en base al proyecto de inclusión educativa.
- Hipótesis 2 (H_2) Existen diferencias significativas entre la filosofía inclusiva del profesorado y la formación específica que aporta al proceso de inclusión.
- Hipótesis 3 (H_3) Existen diferencias significativas entre el profesorado respecto a las expectativas de éxito entre el alumnado.

- Hipótesis 4 (H_4) Existen diferencias significativas entre discriminación en las aulas y las acciones inclusivas del profesorado respecto a las necesidades inherentes al proceso de inclusión.
- Hipótesis 5 (H_5) Existen diferencias significativas en la respuesta docente en cuanto a las expectativas sobre todo su alumnado y la participación de todos en la dinámica inclusiva del aula.
- Hipótesis 6 (H_6) Existen diferencias significativas entre miembros de la comunidad educativa en cuanto al rol inclusivo de entrega y servicio a los demás.
- Hipótesis 7 (H_7) Existen diferencias significativas en el proceso enseñanza-aprendizaje entre el respeto mutuo y la respuesta docente en cuanto a las necesidades inherentes a educación de calidad.
- Hipótesis 8 (H_8) Existen diferencias significativas entre la formación del profesorado y los principios inclusivos de equidad.
- Hipótesis 9 (H_9) Existen diferencias significativas entre alumnado con diversidad funcional y alumnado libre de discapacidad en cuanto a la actitud del centro sobre su acogida, trato recibido, atención necesaria y respeto.
- Hipótesis 10 (H_{10}) Existen diferencias significativas entre la práctica educativa del profesorado y sus principios de igualdad.
- Hipótesis 11 (H_{11}) Existen diferencias significativas entre el protocolo proactivo planificado por el centro en atención a la diversidad y su cultura inclusiva.

4. Método

4.1 Diseño

El propósito de “interpretar el estado de una cuestión” (Kronfly y Sarrado, 2004 citado en Escarbajal et al., 2020) como eje en estudio los factores relacionados con la

práctica docente desarrollada en ámbito de la educación formal se enmarca la investigación en la dimensión epistemológica del paradigma humanístico interpretativo.

Como dimensión metodológica se desarrolla en conformidad a un estudio ex post facto (Baptista et al., 2010 citado en Escarbajal et al., 2020).

El análisis de los datos pretende dar a conocer si existe relación entre variables diferentes, por lo tanto, transversal de corte cuantitativo no experimental con recopilación de datos en una sola secuencia de tiempo.

En extensión, se aplica el estudio descriptivo para medir los niveles que presentan las variables dentro de una población determinada (Escarbajal et al., 2020, cts. p.368).

4.2 Instrumento de medida

Los centros educativos sufren cambios constantes de modo distinto y por distintas razones que rara vez responden a un "Plan de Mejora Escolar" explícito que apoye la inclusión. La fundamentación teórica sobre educación inclusiva, la conceptualización como herramienta y sus condiciones de evaluación hacen que la investigación se decantase por el "Index for inclusion" para la medición de dicha competencia, aunque en un principio, la finalidad de este instrumento consistiera en evaluar la calidad de inclusión del alumnado con NEE en centros educativos. Sin embargo, en la actualidad, su análisis exhaustivo ahonda las posibilidades de adoptar medidas inclusivas que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante colaboración o participación de toda la comunidad educativa.

Esta herramienta de autoevaluación fue elaborada en Reino Unido por Booth y Ainscow (2011) con el propósito de ayudar a las escuelas a reflexionar sobre cómo avanzar en la práctica hacia decisiones de pensamiento más inclusivo.

Su aplicabilidad es diversa, puede ser utilizada de forma íntegra o sólo aplicar parte para analizar aspectos concretos del cuestionario, de igual modo, se puede optar por

aplicarlo en más de una ocasión, es decir, puede variar alcance y duración del proceso en función de las necesidades de centro.

Planteando afirmaciones acerca de medidas inclusivas que se pueden llevar a cabo en un centro educativo se desarrolla el instrumento donde las ideas planteadas en diferentes ítems deberán servir a los participantes para responder su acuerdo o desacuerdo mediante escala tipo Likert que oscila desde 1 (necesito más información) a 4 (completamente de acuerdo).

Se trata de una herramienta de autoevaluación dirigida a profesorado, familias y alumnado en versiones diferentes. El cuestionario seleccionado en nuestro caso va dirigido a profesorado. El número de ítems que lo componen es de 45 además de una pregunta final cualitativa (véase en el Anexo 3).

El instrumento consta de una primera sección que recaba datos sociodemográficos: género, edad, lugar de nacimiento, nivel educativo donde imparte docencia y años de experiencia docente.

A continuación, en el instrumento se han incorporado cuestiones relativas al conocimiento que muestra la comunidad educativa sobre la diferencia existente entre integración e inclusión educativa, la incorporación de recursos pedagógicos para la inclusión de todo el alumnado y el alcance jurídico que presta la Convención de la ONU-2008 y su Protocolo Facultativo a alumnos con diversidad funcional.

Además, se incorpora una pregunta final sobre propuestas que hay que mejorar.

Con el cuestionario seleccionado la fiabilidad sobre preferencia de estudio fue confirmada mediante prueba estadística alfa de Cronbach de 0.96. Por lo que se constata que se trata de valores altos ya que los resultados obtenidos en la prueba confirman altos niveles de fiabilidad que otorgaban validez a la elección del cuestionario.

4.3 Procedimiento

En un primer momento fue necesario tramitar la aprobación del Comité de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia (ID: 3344/2021) tal y como puede verse en el anexo 1. A continuación, se solicitaron los permisos pertinentes en los centros educativos situados en la localidad de Espinardo de la Región de Murcia (véase en el Anexo 2).

Una vez obtenida la aprobación de los centros educativos fue necesaria la realización de una reunión con equipos directorios o de orientación para detallar el objetivo de investigación solicitando consentimiento informado de los participantes.

Los docentes participaron de forma voluntaria en el estudio y se les aseguró anonimato y confidencialidad de los datos en todo el proceso.

En el caso de que no se dispusiese del consentimiento informado o de que los instrumentos estuviesen parcialmente cumplimentados fueron excluidos del estudio.

4.4 Descripción de los participantes

Los centros educativos donde se aplicó el Index for inclusion se encontraban ubicados en la localidad de Espinardo de la Región de Murcia. En ellos se despliega una sola línea de alumnado caracterizado por notoria diversidad y organizado en niveles de edad donde finalmente fueron 31 los participantes que formaron parte en el estudio incluyendo profesorado en edades que oscilan de 25 a 68 años. El 77.4% correspondía a mujeres frente al 22.6% de hombres. Debemos destacar que el 50% de los participantes cuenta con un amplio bagaje profesional en el campo de la educación con años de experiencia que oscilan desde un año para aquellos que tenían 25 años de edad y 43 años de experiencia para quienes tenían 68 años de edad.

En función de la edad y años de experiencia docente se muestran a continuación dos gráficos de barras dónde se refleja la media y la desviación estándar, así como mínimos o máximos respecto al número de participantes (véanse en Figura 8 y Figura 9).

Figura 8.

Distribución de los participantes por edad

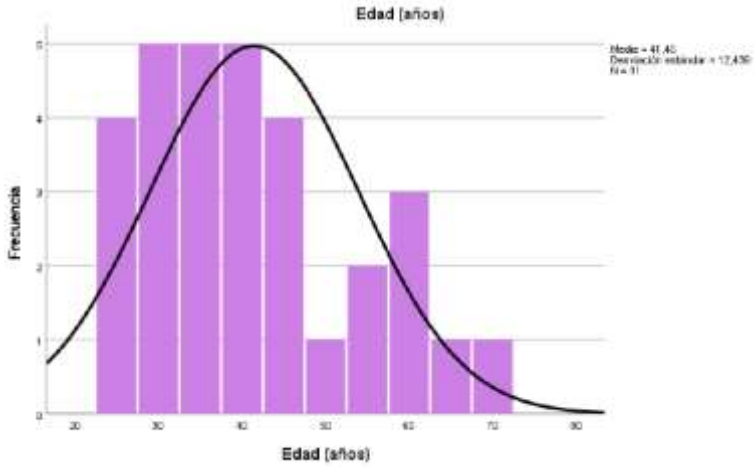
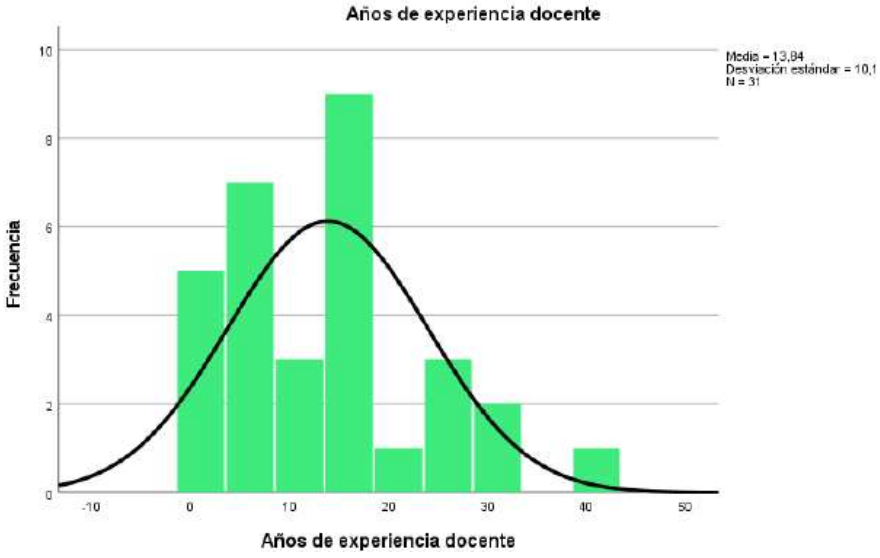


Figura 9.

Distribución de los años de experiencia docente



4.5 Análisis estadístico de los datos

Atendiendo al procesamiento de datos para su análisis recurrimos a la versión 28.0 del software estadístico SPSS donde fueron aplicadas frecuencias, medias, desviación estándar y otras pruebas, como son: pruebas de contingencias Chi-cuadrado de Pearson, pruebas t de Student de muestras independientes necesarias para la descripción de la información registrada atendiendo a los objetivos del estudio. Con la finalidad de acometer los objetivos del estudio fue necesario la creación de los siguientes factores atendiendo a las variables del estudio: práctica educativa, diversidad, apoyo y formación.

5. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos. Atendiendo a los objetivos del estudio se han unificado las preguntas del instrumento.

En tabla 7 observamos que entre años de experiencia docente y capacidad para diferenciar los términos integración e inclusión educativa no existían diferencias significativas en la prueba t de Student T (29) =.649; p=.521.

Tabla 7.

Grado de conocimiento de la diferencia entre integración e inclusión educativa en función de los años de experiencia docente

Conoce la comunidad docente la diferencia entre integración e inclusión educativa		***N***	***M***	***DT***
Años de experiencia docente	SI	27	14.30	10.67
	NO	4	10.75	4.43

En la tabla 8, asumiendo varianzas homogéneas, entre los años de experiencia docente respecto al bagaje específico que tiene la comunidad docente sobre la convención como normativa internacional que afecta directamente al alumnado con diversidad funcional sí se apreciaron diferencias de medias significativas en la prueba t de Student T (29) =2.583; p=.015.

Tabla 8.

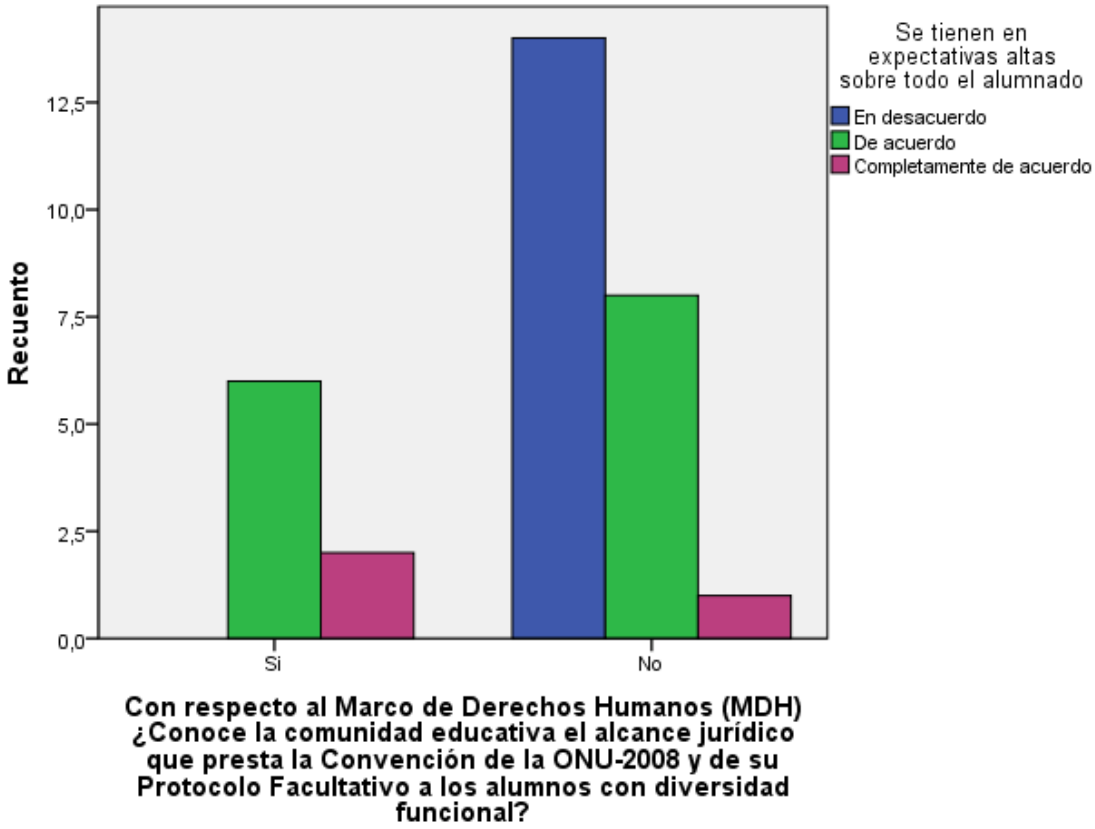
Grado de conocimiento de la comunidad educativa del alcance jurídico de la convención en función de los años de experiencia docente

Conoce la comunidad educativa el alcance jurídico que ofrece la convención y su protocolo facultativo para alumnos con diversidad funcional		***N***	***M***	***DT***
Años de experiencia docente	SI	8	21.13	11.97
	NO	23	11.30	8.22

De igual modo, la prueba Chi-cuadrado de Pearson mostró diferencias significativas en tres de ellas lo que denotó un cambio de mentalidad irreemplazable. Dos de ellas quedan representadas a continuación en las siguientes figuras.

Figura 10.

Grado de conocimiento del alcance jurídico de la convención en función de las expectativas altas sobre todo el alumnado

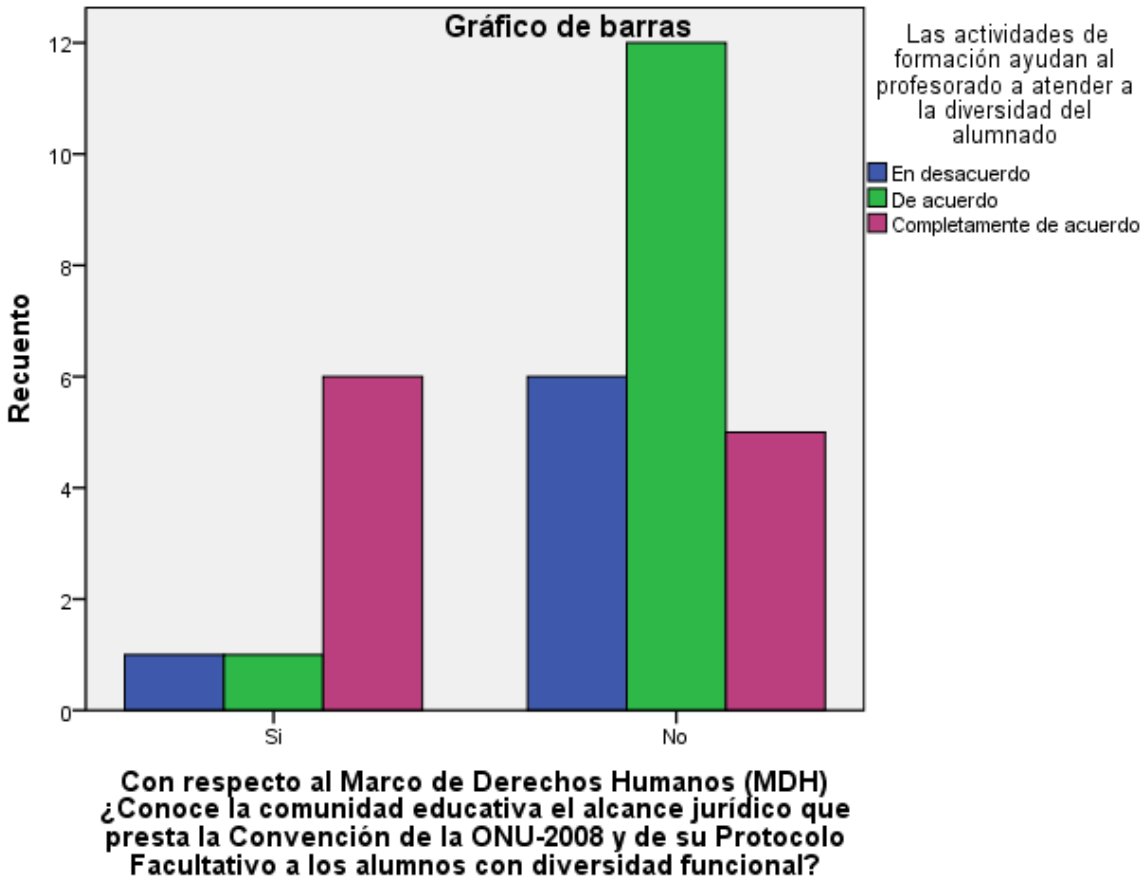


Cuando se relacionó el ítem "Con respecto al Marco de Derechos Humanos (MDH) ¿Conoce la comunidad educativa el alcance jurídico que presta la Convención de la ONU-2008 y de su Protocolo Facultativo a los alumnos con diversidad funcional?" correspondiente al sondeo previo cuestionario, con el ítem "Se tienen en expectativas altas sobre todo el alumnado" y el ítem "Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado", ambos incluidos en el cuestionario, mostraron asociaciones significativas en la prueba Chi-cuadrado de Pearson (Chi-cuadrado (2)= 9.611, p=.008). Quienes respondieron afirmativamente afirmaron tener expectativas altas, mientras que los desacuerdos se alineaban con quienes respondieron que no (véase en la Figura 10). Sin embargo, quienes respondieron de forma negativa

también afirmaban la necesidad de formación para responder a la diversidad (Chi-cuadrado (2) = 7.458, *p*=.024) (véase en la Figura 11).

Figura 11.

Grado de conocimiento del alcance jurídico de la convención en función de las actividades de formación que ayudan al profesorado



En la tabla 9 se manifestaban las diferencias de medias estadísticamente significativas entre las actividades de respuesta docente sobre la atención a la diversidad según el plan de centro que ayudan al profesorado para atender a la diversidad en función de si consideraban que la comunidad educativa conocía el alcance de la convención. Así, la prueba t de Student evidenció que diferencias de medias entre los que respondieron en el ítem del MDH y la convención respecto a práctica educativa *T* (29) =2.158; *p*=.020 siendo superior en los que respondieron de forma positiva. De otro lado, t de Student mostró la existencia de diferencias de medias significativas en el ítem del MDH y la convención respecto al apoyo docente *T* (29) =1.904; *p*=.033 siendo más alta en los que respondieron de forma negativa. Sin embargo, la prueba t de Student no mostró la existencia de medias significativas entre el ítem del MDH y la convención respecto a la diversidad T (29) =1.304; *p*=. 101. La prueba t de Student evidenció que la más significativa se correspondía al recuento de quienes respondieron negativamente en el ítem del MDH y la convención respecto a formación docente *T* (29) =2.372; *p*=.012.

Tabla 9.

Grado de conocimiento de la comunidad educativa del alcance jurídico de la convención en función de la respuesta docente sobre atención a la diversidad según el Plan de centro

Con respecto al Marco de Derechos Humanos (MDH) ¿Conoce la comunidad educativa el alcance jurídico que presta la Convención de la ONU-2008 y de su Protocolo Facultativo a los alumnos con diversidad funcional

		N	M	DT
PRÁCTICA EDUCATIVA	SI	8	33.13	4.67
	NO	23	28.78	4.97
DIVERSIDAD	SI	8	23.63	4.41
	NO	23	21.35	4.21
APOYO	SI	8	23.75	2.66
	NO	23	20.87	3.96

FORMACIÓN	SI	8	20.87	1.16
	NO	23	6.26	0.96

Siguiendo el esquema enunciado en el apartado 4.2, alinearemos los objetivos específicos planteados con los resultados obtenidos con el fin de evaluar las variables generadas en el estudio que van a permitir determinar o no la veracidad de las hipótesis formuladas.

Objetivo específico 1 (OE_1): Identificar en la respuesta educativa necesidades reales irreemplazables sobre las cuales reposa como esencia la competencia inclusiva del centro en términos de la convención.

Tabla 10.

Indicadores planteados en ámbito de estudio del OE_1

Ítems de afirmaciones propuestas	
2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 33, 41, 42	
Variable de estudio	**Opciones de respuesta**
Necesidades reales irreemplazables	1: Necesito más información 2: En desacuerdo 3: De acuerdo 4: Completamente de acuerdo

Fuente: elaboración propia

En tabla 10 quedan reflejados los ítems que mantenían vinculación estrecha con el OE_1. Las afirmaciones en conjunto llevaban implícitas una seña de identidad que tiene que ver con el *cambio de mentalidad* al que se refieren Booth y Ainscow (2011). Su análisis nos permitía saber si el profesorado sobrelleva o no la práctica inclusiva adecuadamente. De modo que podamos identificar fortalezas y debilidades.

En los bordes del camino a la inclusión se confirman datos proactivos y aulas participativas cuando el 87.1% de los encuestados aseguraba que unos estudiantes ayudaban a otros en su aprendizaje y el 90.4% confirmaba colaboración entre el profesorado para alcanzar dicho propósito. Una relación de intercambio donde el 83.9% percibía un trato cordial de respeto, considerando el 80.7% de encuestados que en la práctica educativa todos eran igual de importantes, por lo tanto, con el mismo porcentaje reafirmaban que tanto unos como otros eran considerados personas poseedoras de un "rol" donde el profesorado asumía la responsabilidad de seguir dinámicas de trabajo más flexibles que permitían ampliar el rango en tolerancia inclusiva del alumnado y así lo corroboraba el 71% afirmando reducción de expulsión por indisciplina, el 83.8% por intimidación y el 67.8% por barreras a la asistencia. Sin embargo, el 29.1% revelaba falta de colaboración del profesorado y consejo escolar con familias, coincidiendo en porcentaje el 38.7% quienes cuestionaban verdadera inclusividad en las políticas de NEE o en la relación mantenida entre el centro y otras instituciones comunitarias, provocando que muchos de los recursos que la comunidad ofrecía en beneficio de la inclusión fuesen desaprovechados por falta de conocimiento lo manifestaba el 29.1%.

Asimismo, el 22.6% consideraban escasa la coordinación entre todas las formas de apoyo e incompleta la relación entre el desarrollo del currículo y el apoyo ofrecido al alumnado desde el campo psicopedagógico emocional, corroborando el 35.5% que no existía nivel suficiente de filosofía inclusiva entre profesorado, consejo escolar y familias, especialmente, cuando el 45.2% de participantes no estimaban sobre todo el alumnado tener expectativas altas o cuando el 20% afirmaba que el bagaje del profesorado con más años de experiencia también es desaprovechado.

Objetivo específico 2 (OE_2): Evaluar la incidencia que ejerce la práctica docente sobre el alumnado en cuanto a términos de inclusión sin privilegios ni marginaciones se refiere.

Tabla 11.

Indicadores planteados en ámbito de estudio del OE_2

Ítems de afirmaciones propuestas	
2, 13, 18, 20, 25, 26, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 43	
Variable de estudio	**Opciones de respuesta**
Inclusión sin privilegios ni marginaciones	1: Necesito más información 2: En desacuerdo 3: De acuerdo 4: Completamente de acuerdo

Fuente: elaboración propia

En tabla 11 quedan reflejados los ítems que mantenían vinculación estrecha con el OE_2 en términos favorables de inclusión.

En el sondeo se obtienen datos alentadores, es decir, el esfuerzo por disminuir las prácticas discriminatorias en los centros escolares alcanzaba cotas del 96.8%. De igual modo, el 96.8% del profesorado aseguraba sentirse preocupado por apoyar a todo el alumnado facilitando participación sin discriminación porque diversidad en el aula era considerada un recurso de enseñanza-aprendizaje por el 83.9% de docentes, además, como práctica inclusiva el 90.3% afirmaba ayudar a los alumnos de nueva incorporación a adaptarse al centro, el 80.6% desmentía la falta de colaboración entre alumnado y profesorado, respaldado a la vez por el 83.9% que también aseguraban enseñar en colaboración planificando y revisando previamente la práctica de intercambio. Asimismo, el 87.1% realizaba en clase prácticas que implicaban a los alumnos en su propio

aprendizaje en base a una disciplina de respeto mutuo respaldada por el 96.7% de encuestados.

No obstante, aunque no se muestren altos porcentajes las discrepancias mostradas entre el profesorado deben ser consideradas un indicador de alarma que obstruye el paso a la inclusión, es decir, aspectos importantes a tener en cuenta que advierten del camino que nos queda por recorrer cuando el 25.8% aludía estar en desacuerdo respecto a la evaluación y sus efectos motivadores sobre todo el alumnado, el 29% aseguraba que no contribuyen al aprendizaje de todos los deberes para casa y el 38.8% afirmaba que en actividades complementarias y extraescolares todo el alumnado no participa.

Objetivo específico 3 (OE_3): Contrastar con principios inclusivos la respuesta educativa en la escuela teniendo a cuenta aspectos emergentes que a modo de obstáculos acotan el proceso de inclusión generando distinción entre el alumnado.

Tabla 12.

Indicadores planteados en ámbito de estudio del OE_3

Ítems de afirmaciones propuestas	
5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 19, 20, 24, 25, 26, 27	
Variable de estudio	**Opciones de respuesta**
Obstáculos que acotan el proceso de inclusión generando distinción	1: Necesito más información 2: En desacuerdo 3: De acuerdo 4: Completamente de acuerdo

Fuente: elaboración propia

En tabla 12 quedan reflejados los ítems que mantenían vinculación estrecha con el OE_3 como desafío de afirmaciones conjuntas que ejercían contraposición al proceso de inclusión.

En este apartado se ha atendido a aquellas afirmaciones que a pesar de haber obtenido en el sondeo valores muy interesantes, los datos porcentuales en desacuerdo generaban contraposición y nos inducen a que la comunidad educativa no conocía muy bien el punto exacto en se encontraba ni hacia dónde debe orientarse el camino de la inclusión. El 29.1% confirmaba falta de colaboración en la práctica educativa entre profesorado y familias; el 29.1% la escasa colaboración entre profesorado y miembros del consejo escolar; el 38.7% en desacuerdo deslucía la relación epistemológica que aseguraba mantener el centro con otras instituciones de su entorno holístico; el 45.2% del profesorado en desacuerdo reconocía distinción en las aulas respecto al 54.9% que afirmaba tener expectativas altas sobre todo el alumnado; el 35.5% de encuestados aseguraban en estos momentos que la filosofía de inclusión y el cambio de mentalidad quedaban lejos para la comunidad educativa; en la relación de intercambio el 19.4% del profesorado daba a conocer que los valores inclusivos aún no estaban afianzados como respuesta docente cuando todo el alumnado no era considerado igual de importante ni persona poseedora de un rol identitario que les haga sentirse valorados en el grupo de trabajo lo que era manifestado por el 35.9% porque se mostraban incapaces de coordinar todas las formas de apoyo existentes lo corrobora el 22.6% , además, un 29% aludía no conocer los recursos que la comunidad local podía poner a disposición de la inclusión quedando desaprovechados y el 29% acreditaba que la experiencia del profesorado tampoco era aprovechada plenamente ya que el 22.6% aseguraba que el desarrollo del currículo no guardaba relación entre los recursos psicopedagógicos emocionales que se necesitaban y el apoyo que se ofrecía; es más, el 16.1% reiteraba la intimidación como prueba de sublevación que se resistía a desaparecer y el 29% de los encuestados consideraba consolidada la expulsión como respuesta disciplinaria. Un cúmulo de

barreras conductuales y aptitudinales confirmadas por el 32.2% de los participantes que afianzaban la exclusión cuando dificultaban la asistencia al centro en igualdad para todos.

Objetivo específico 4 (OE_4): Explorar en las relaciones mutuas de trabajo valores inclusivos inherentes al deber que subyace en la práctica educativa traspasando límites de la mera transmisión de conocimientos.

Tabla 13.

Indicadores planteados en ámbito de estudio del OE_4

Ítems de afirmaciones propuestas	
12, 18, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 38, 43, 44, 45	
Variable de estudio	**Opciones de respuesta**
Valores inclusivos inherentes al deber	1: Necesito más información 2: En desacuerdo 3: De acuerdo 4: Completamente de acuerdo

Elaboración propia

En tabla 13 quedan reflejados los ítems que en el transcurso de la respuesta docente mantenían vinculación estrecha con el OE_4 como valores inclusivos donde el cambio de mentalidad era inherente al deber como desafío.

Durante el proceso de análisis en múltiples respuestas del instrumento observamos que para eliminar barreras que pudiesen suponer un obstáculo para el aprendizaje del alumnado el profesorado apoyaba la participación y lo corroboraba el 96.8% de encuestados. El interés mostrado por ayudar a los alumnos de nueva incorporación a adaptarse al centro alcanzaba cotas porcentuales de 90.3%. En base a una disciplina que

según datos del sondeo incita respeto mutuo dentro y fuera del aula alcanzando valores del 96.7%, una práctica docente en la cual el profesorado al 100% se convertía en constructor de sus propios recursos en beneficio de la participación de todo el alumnado apoyando la inclusión.

El 100% avalaba al profesorado a ser constructor de sus propios recursos educativos, sin embargo, el 74.2% aseguraba desconocer el alcance jurídico que prestaba la Convención de la ONU-2008 y su Protocolo Facultativo a alumnos con diversidad funcional. Ello genera confusión cuando el 87.1% garantizaba que sus clases respondiesen a la diversidad, el 87.5% garantizaba accesibilidad a todo el alumnado, el 87.1% promovía la compresión de las diferencias implicando al alumnado de manera colaborativa el 80.6%. El 70% de profesorado continuaba pensando que en el aprendizaje contribuyen los deberes para casa, el 83.9% de los docentes utilizaba como recurso de enseñanza-aprendizaje la diversidad de sus alumnos a pesar de afirmar que desconocían la normativa internacional de la Convención sobre la cual se sustentan los apoyos y ajustes razonables como adaptaciones curriculares que servían en la práctica educativa.

Objetivo específico 5 (OE_5): Detectar acciones preventivas que esquivan la discriminación cuando son responsablemente compartidas entre los diferentes agentes educativos.

Tabla 14.

Indicadores planteados en ámbito de estudio del OE_5

Ítems de afirmaciones propuestas	
1, 7, 19, 22, 33, 40, 41	
Variable de estudio	**Opciones de respuesta**
Acciones preventivas que esquivan la discriminación	1: Necesito más información 2: En desacuerdo 3: De acuerdo 4: Completamente de acuerdo

Fuente: elaboración propia

En tabla 14 quedan reflejados los ítems que en el transcurso de la respuesta educativa como agentes de cambio mantenían vinculación estrecha con el OE_5 fomentando acciones preventivas que esquivan la discriminación en nuestras escuelas.

Es evidente que en una escuela inclusiva todo el mundo debe sentirse acogido y así lo confirmaba el 100% del profesorado. Sin embargo, el estudiante además de acogido debe sentirse valorado y para ello se organizaban en el centro grupos de aprendizaje que garantizaban sentido de pertenencia al alumnado y así lo corroboraba el 74.2% de encuestados frente al 25.9% que lo desmentía. A tal efecto, las instituciones locales deben estar involucradas trabajando en colaboración con el centro, lo que confirmaba el 61.3% frente al 38.7% que lo desmentía. Por otro lado, el 93.6% de profesores utilizaba el apoyo pedagógico y la participación para reducir las barreras que provocaba la evaluación, sin embargo, algunos consideraban la evaluación métrica escolarista una práctica motivadora de logros entre el alumnado y así lo afirmaba el 74.2% de los participantes. Para apoyar la inclusión es imprescindible que haya un reparto equitativo de los recursos del centro y

así lo avalaba el 83.9% frente al 16.1% que lo desmentía. Para afianzar la inclusión debían conocerse y utilizarse de igual modo todos los recursos que pudiese aportar la comunidad y así lo manifestaba el 71% frente 29.1% que lo desmiente.

Objetivo específico 6 (OE_6): Otorgar crédito a formación específica e implicación educativa valorando incidencia del fenómeno en función de los principios de inclusión como respuesta del profesorado.

Tabla 15.

Indicadores planteados en ámbito de estudio del OE_6

Ítems de afirmaciones propuestas	
12, 18, 20, 22, 24, 35, 36, 37, 41, 42, 43, 44, 45 // 8	
Variable de estudio	**Opciones de respuesta**
Formación específica e implicación del profesorado	1: Necesito más información 2: En desacuerdo 3: De acuerdo 4: Completamente de acuerdo

Fuente: elaboración propia

En tabla 15 quedan reflejados los ítems que mantenían vinculación estrecha con el OE_6 donde el profesorado con formación específica en los márgenes de inclusión avalaba la respuesta educativa.

El 74.2% del profesorado encuestado no conocía el alcance jurídico de la Convención y su Protocolo Facultativo a pesar de reconocer que eliminaban todas las barreras del aprendizaje (93.6%) o apoyaban la participación de todo el alumnado (96.8%) desaprovechando recursos imprescindibles para la inclusión que la comunidad

(30.1%) ofrecía a través de entidades y asociaciones que dedicaban su trabajo a niños con diversidad funcional. El 90.3% conocía cómo debían proporcionar las ayudas al alumnado de nueva incorporación y qué estrategias utilizar para que los niños pudiesen adaptarse al centro. El 83.9% indicaba saber cómo planificar las programaciones de aula y elaborar las unidades didácticas para adaptar al proyecto educativo inclusivo de centro teniendo a cuenta necesidades de todo el alumnado. El 77.4% reconocía coordinar todas las formas de apoyo conjuntamente, a pesar de que no conocían los parámetros que exigía la Convención en cuanto apoyos y ajustes razonables se refiere (74.2%). Y sí aseguraban que experiencia (70.9%) y formación (77.4%) del profesorado eran imprescindibles en la práctica educativa para atender la diversidad del aula y elaborar recursos propios que despliegan en clase para apoyar la inclusión (100%).

Objetivo específico 7 (OE_7): Contrastar los márgenes donde la respuesta docente se complementa con la estructura organizativa de escuela inclusiva con liderazgo pedagógico que el centro proyecta.

Tabla 16.

Indicadores planteados en ámbito de estudio del OE_7

Ítems de afirmaciones propuestas	
6, 8, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 28, 30	
Variable de estudio	**Opciones de respuesta**
Estructura organizativa de escuela inclusiva con liderazgo pedagógico	1: Necesito más información 2: En desacuerdo 3: De acuerdo 4: Completamente de acuerdo

Fuente: elaboración propia

En tabla 16 quedan reflejados los ítems que mantienen vinculación estrecha con el OE_7 desde donde se pretendía analizar la confianza que inspiraban en la investigación los centros educativos respecto a la estructura organizativa que define la inclusión.

El 71% del profesorado afirmaba trabajar conjuntamente con el consejo escolar y mantener coordinaciones. El 64.5% consideraba que el profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias compartían la misma filosofía de inclusión frente al 35.5%. El 45.2% no tenían expectativas altas sobre todo el alumnado si la convención sancionaba esas diferencias.

El profesorado indicaba que se esforzaban en disminuir las prácticas discriminatorias (96.8%) admitiendo a todo el alumnado de su localidad (87.1%) sin discriminación les ayudaban a adaptarse (90.3%) para que sintiesen valorados en los grupos de aprendizaje (74.2%), procurando que las instalaciones fuesen accesibles para todos (87.1%) y que las clases respondiesen a la diversidad (87.1%) promoviendo entre el alumnado la compresión de las diferencias (87.1%).

Objetivo específico 8 (OE_8): Dar a conocer el estado de la cuestión relativa al nivel de concienciación inclusiva que acontece la realidad del profesorado atendiendo a las características del centro educativo que le otorgan el distintivo modelo de escuela respetuosa con la inclusión.

Tabla 17.

Indicadores planteados en ámbito de estudio del OE_8

Ítems de afirmaciones propuestas	
8, 12, 18, 22, 28, 29, 30, 34, 36, 37, 39, 44 // 6, 7, 8	
Variables de estudio	**Opciones de respuesta**
Nivel de concienciación inclusiva del profesorado **Modelo de escuela respetuosa con la inclusión**	1: Necesito más información 2: En desacuerdo 3: De acuerdo 4: Completamente de acuerdo

Fuente: elaboración propia

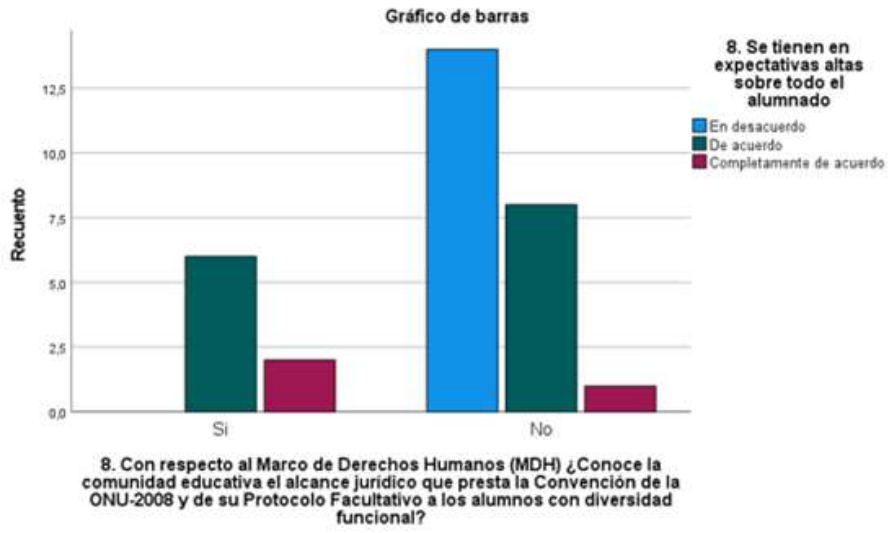
En tabla 17 quedan reflejados los ítems que mantenían vinculación estrecha con el OE_8 a partir del cual se pretendía analizar la confianza que inspiraba el profesorado respecto a la estructura organizativa que define la inclusión.

Para llevar a cabo la interpretación de las variables respecto al OE_8 nos servimos de los datos obtenidos que ponen de manifiesto la concienciación inclusiva del profesorado a pesar de la cultura inclusiva del centro.

Con respecto al Marco de Derechos Humanos (MDH) cabe indicar que el 74.2% del profesorado consideraba que la comunidad educativa no conocía el alcance jurídico que presta la Convención de la ONU-2008 y de su Protocolo Facultativo a los alumnos con diversidad funcional. Añadiendo a lo anterior, el 12.9% consideraba que la comunidad docente no conocía la diferencia entre integración e inclusión educativa. El 45.2% no estaba de acuerdo en el hecho de que se tuviesen altas expectativa sobre todo el alumnado frente al 9.7% que estaba completamente de acuerdo y el 45.2% de acuerdo (ver figura 12).

Figura 12.

Grado de conocimiento del alcance jurídico de la convención en función de las expectativas altas del alumnado



La asociación entre preguntas y afirmaciones del cuestionario ponen de manifiesto ciertas contrariedades dignas de estudio.

Como ejemplo, la Prueba de Chi-cuadrado de Pearson representada en el gráfico muestra diferencias significativas entre los encuestados que “Si” conocen la Convención y aquellos que “No” la conocen respecto a las expectativas que tienen sobre su alumnado en general.

El profesorado reconoce no disponer de las herramientas básicas para apoyar la inclusión de todos por igual. Así, el 35.5% consideró que estaba completamente de acuerdo con el hecho de que el profesorado intenta eliminar todas las barreras del aprendizaje y la participación, el 58.1% de acuerdo frente al 6.5% que estaba en desacuerdo.

De otro lado cabe mencionar que el 61.3% del profesorado estaba de acuerdo y el 38.7% completamente de acuerdo consideraba que generaba recursos para apoyar el aprendizaje y la participación. Si bien el 38.7% del profesorado consideraba que estaba en desacuerdo con el hecho de que las clases responden a la diversidad del alumnado. Por lo tanto, el profesorado restante si que compartía dicha idea.

El 45.2% del profesorado estaba de acuerdo y el 41.9% completamente de acuerdo en el hecho de las clases promueven la comprensión de las diferencias. Solamente el 6.5% estaba en desacuerdo y el 6.5% restante necesitaba mayor información.

Sin embargo, plantear la necesidad de recursos es admitir carencias en la formación necesaria. Así, el 90.3% del profesorado admitió que consideraba el hecho de que se planteaba la comunidad educativa la necesidad de algún tipo de recurso pedagógico que facilite la inclusión educativa de los alumnos con diversidad funcional.

Finalmente, en la tabla 18 puede apreciarse un resumen sobre el contraste de hipótesis del estudio a la luz de los resultados obtenidos.

Tabla 18.

Cuestionamiento de hipótesis

HIPÓTESIS	Confirmada	Refutada
(H_1) Existen diferencias significativas entre la cultura inclusiva que manifiesta el centro y la aplicada por el profesorado en base al proyecto de inclusión educativa.	**C**	
(H_2) Existen diferencias significativas entre la filosofía inclusiva del profesorado y la formación específica que aporta al proceso de inclusión.	**C**	
(H_3) Existen diferencias significativas entre el profesorado respecto a las expectativas de éxito entre el alumnado.	**C**	
(H_4) Existen diferencias significativas entre discriminación en las aulas y las acciones inclusivas del profesorado respecto a las necesidades inherentes al proceso de inclusión.		**R**
(H_5) Existen diferencias significativas en la respuesta docente en cuanto a las expectativas sobre todo su alumnado y la participación de todos en la dinámica inclusiva del aula.		**R**
(H_6) Existen diferencias significativas entre miembros de la comunidad educativa en cuanto al rol inclusivo de entrega y servicio a los demás.	**C**	
(H_7) Existen diferencias significativas en el proceso enseñanza-aprendizaje entre el respeto mutuo y la respuesta docente en cuanto a las necesidades inherentes a educación de calidad.	**C**	
(H_8) Existen diferencias significativas entre la formación del profesorado y los principios inclusivos de equidad.	**C**	
(H_9) Existen diferencias significativas entre alumnado con diversidad funcional y alumnado libre de discapacidad en cuanto a la actitud del centro sobre su acogida, trato recibido, atención necesaria y respeto.		**R**

(H_{10}) Existen diferencias significativas entre la práctica educativa del profesorado y sus principios de igualdad.	**C**	
(H_{11}) Existen diferencias significativas entre el protocolo proactivo planificado por el centro en atención a la diversidad y su cultura inclusiva.		**R**

Nota: C (Confirmada), R (Refutada).

Teniendo en cuenta los objetivos planteados en el estudio, los datos obtenidos en la investigación sostienen la confirmación de las hipótesis siguientes (H_1, H_2, H_3, H_6, H_7, H_8 y H_{10}) y como refutadas, estas otras (H_4, H_5, H_9 y H_{11}).

Encontramos en un punto clave de inflexión la falta de formación específica del profesorado y su desacuerdo en cuanto a las expectativas de éxito que tienen sobre todo el alumnado como aspectos irreemplazables en la práctica educativa con perspectiva inclusiva.

Aunque el centro educativo se muestre proactivo con el profesorado tratando de replicar la cultura inclusiva entre ellos, si la práctica docente se resiste a asumir el cambio de mentalidad que conlleva la inclusión cualquiera de los escenarios que con las respuestas del cuestionario el profesorado afirma reproducir en el aula jamás podrán darse en la escuela.

La democracia no consiste en estar todos de acuerdo,
sino que, aun estando en desacuerdo todos podamos vivir.
(Ballesta, 2023)

6. Discusión

En esta investigación hemos reiterado en varias ocasiones que la inclusión comenzó siendo un afanoso proceso con espíritu de "querer", sin embargo, después de casi cincuenta años de inmersión inclusiva si permanecemos perezosos todo puede acabar siendo un desolado "no poder" (Levine, 2004).

Cuando aludimos a educación abogando las convicciones de Nietzsche hacemos referencia por un lado a la "capacidad de germinar" la sociedad que deseamos construir y por otro, a la "voluntad de profundizar" en lo esencial de modo sincero y justo. Alinearla a principios que encubren "sentido superior" nos conduce a error. Su fundamentación debe ir mucho más allá de cualquier perspectiva política que pretenda una finalidad superior no lineal porque al fin y al cabo en un estado de bienestar nada tiene sentido, valor, propósito o importancia si no situamos la educación como principal eje articulador en el devenir de la historia del ser humano.

En sintonía con este filósofo, la vida carece de sentido si estamos condenados a vivirla bajo un yugo constante de opresión, dominación, indiferencia, egoísmo, codicia o abuso. Por lo tanto, la "voluntad de poder" puede ser un buen intento para cambiar de paradigma, poder sobre uno mismo que conforme al deber hace un despertar del coraje, el esfuerzo, la valentía, la compasión, la creatividad y la imaginación que nos ayudan a desarrollar la capacidad necesaria para saber aplazar la recompensa sin necesidad de mostrarse héroes.

El estudio que hemos desarrollado refleja entre otras muchas cosas un reflejo de la perspectiva docente sobre la aplicación de la educación inclusiva en los centros escolares.

Esta investigación pone de manifiesto aspectos de gran calado como el hecho de que el 74.2% de los participantes que, sin diferencias significativas por edad, sexo, estudios realizados o centro educativo de entidad pública o concertada, afirman no conocer el alcance jurídico de la Convención ni el Protocolo Facultativo de ONU-2008. El 90.3% del profesorado afirma plantearse la necesidad de algún tipo de recurso pedagógico que facilite al alumnado la inclusión educativa.

En base a los datos obtenidos intuimos un comportamiento sobre el cual requiere de un abordaje en su conjunto. Más del 80% de los participantes afirmó no saber lo suficiente sobre el alcance de Convención. El 93.6% afirma hacer todo lo posible para eliminar cualquier tipo de barrera que dificulte el aprendizaje o la participación, además, para un mismo cometido idéntico porcentaje asegura utilizar prácticas de evaluación y apoyo psicopedagógico cuando el 45.2% manifestaba que considera que no habían expectativas altas sobre todo el alumnado.

El 83.9% considera que profesorado y alumnado se tratan con respeto. Sin embargo, los informes PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes) elaborados para la OCDE consideran consecuencias directas de la discriminación, la ridiculización, la xenofobia, el racismo, la aporofobia, etc. comportamientos artífices que se dan en la escuela a diario (Cortina, 2019).

Además, intentando averiguar entre las respuestas del instrumento si estos comportamientos son considerados barreras de aprendizaje para el profesorado descubrimos que el 64.5% del profesorado indica compartir con el consejo escolar,

familias y alumnado filosofía en inclusión, a pesar de que como hemos indicado afirman no conocer la Convención y el Protocolo Facultativo.

Al hilo de lo mencionado, y tras la interpretación de los datos obtenidos con el instrumento "Index for inclusion" hacemos algunas aportaciones que nos pueden ayudar a cómo afrontar la educación en una nueva era donde la inteligencia artificial afanosamente busca un hueco. Con toda seguridad, traerá consigo nuevas oportunidades profesionales que exigirán capacidad suficiente a los jóvenes para acoplarse adecuadamente al engranaje, es decir, un cambio de paradigma profesional donde la anticipación del sistema educativo es crucial y su transformación irreemplazable si realmente pretende evitar que las nuevas exigencias desplacen a la periferia a un alto porcentaje de población.

Por lo tanto, los datos obtenidos nos han permitido conocer en profundidad cuáles son las líneas de trabajo pendientes del profesorado como agente de cambio que, de algún modo, necesitan ser superadas para poder iniciar el camino de la transformación hacia un nuevo paradigma capaz de incluir a todo el alumnado sin distinción (véase en la tabla 19).

Tabla 19.

Propuesta de cambios para la nueva era

Responsabilidad del centro educativo	***Responsabilidad del profesorado***
• *Cambio modelo de escuela: el centro lo ocupa el alumno* • *Red de colaboración: juntas municipales. Policía local. Policía nacional con la GRUME y UFAM. Servicios sociales comunitarios y especializados. Asociaciones y entidades inclusivas (ONCE,*	• Formación en normativa nacional e internacional específica en inclusión: Constitución española. Convención (2008). Declaración de Salamanca. Objetivos del Milenio. • Formación específica del Plan Bolonia que justifique haber adquirido las competencias inclusivas de la UE

ADAMUR, etc.). Otras escuelas del entorno. AMPAS. • *Nuevas figuras profesionales (médico, abogado, Doctora en educación, lengua de signos, etc.)* • *Red de colaboración entre colegios*	• Formación sobre Plan de convivencia • Formación sobre Gestión curricular (programación de aula) y Gestión de material escolar • Formación específica en inclusión con metodologías que potencien el pensamiento crítico • Cambio rol docente: adquirir convencimiento inclusivo con rol emancipador.

Fuente: Elaboración propia

Actualmente asistimos a una era de cambios importantes donde el acelerado desarrollo tecnológico pone en evidencia el modelo de escuela que centra su razón de ser en el maestro y la transmisión de contenidos. Debe cobrar un papel protagonista un modelo donde el aprendizaje memorístico sea reemplazado por el aprendizaje significativo. Una nueva era donde el profesor que daba clases magistrales estandarizadas a un grupo de alumnos con características diversas sentados en sus pupitres pase a ser un profesor comunicativo y explicativo que fomente el debate y la crítica.

Todos y cada uno de ellos comprenderán mejor por qué son importantes los contenidos que en esos momentos están estudiando cuando el profesor les explique cómo los podrán utilizar y para qué les servirán en el futuro. Se trata de dar sentido a aquello que estamos enseñando (Larraceleta González, 2020).

En una nueva escuela orientada a la educación para la vida y a potenciar la actividad vivencial del alumno y su creatividad el profesorado es el principal responsable de atribuir carácter dual al proceso de enseñanza-aprendizaje aplicando estrategias metodológicas que permitan transmitir contenidos a la vez que les enseñan a desarrollar pensamiento crítico. La premisa fundamental es aprender a trabajar interconectados

interrelacionando contenidos con las nuevas necesidades sin marcar diferencias, para ello, en una misma tarea tendrán que utilizar todas las asignaturas colaborando entre ellas (Sánchez-Serrano et al., 2021).

Ante todo, deberán informar a los escolares que su forma de pensar siempre irá alineada con los conocimientos que vayan adquiriendo porque el "saber" es una herramienta que la inteligencia va a utilizar para hacerles pensar de diferentes maneras.

Todos sabemos que las etapas comprendidas en la educación obligatoria son las más complicadas de resolver con éxito y por eso necesitamos tener los profesores mejor formados del mundo (Echeita, 2017).

En las primeras etapas del desarrollo es fundamental educar para la vida como reverso en sentido amplio la prevención en factores de riesgo o barreras para el aprendizaje, por consiguiente, multiplicadores como empoderamiento, confianza y vocación deben determinar el inconsciente colectivo del profesorado, como resultado en la tarea de educar y el equilibrio emocional entre fortalezas y debilidades para afrontar la epidemia de decaimiento del pensamiento crítico que nos asiste porque, guste más o menos, la transformación educativa ha venido para quedarse (Bisquerra, 2005).

7. Alcances y limitaciones de investigación

Sin propósito en desmerecer nada cuanto ha venido sucediendo durante el trayecto de tiempo que enmarca la investigación y sólo con ánimo de precisar sus aspectos esenciales en este apartado tratamos de exponer alcances y limitaciones más significativas.

Partiendo del enfoque cuantitativo que conduce la investigación debemos comenzar por destacar el carácter metodológico que avala rigurosidad y coherencia empleadas durante el estudio tanto en recolección como en el análisis de datos.

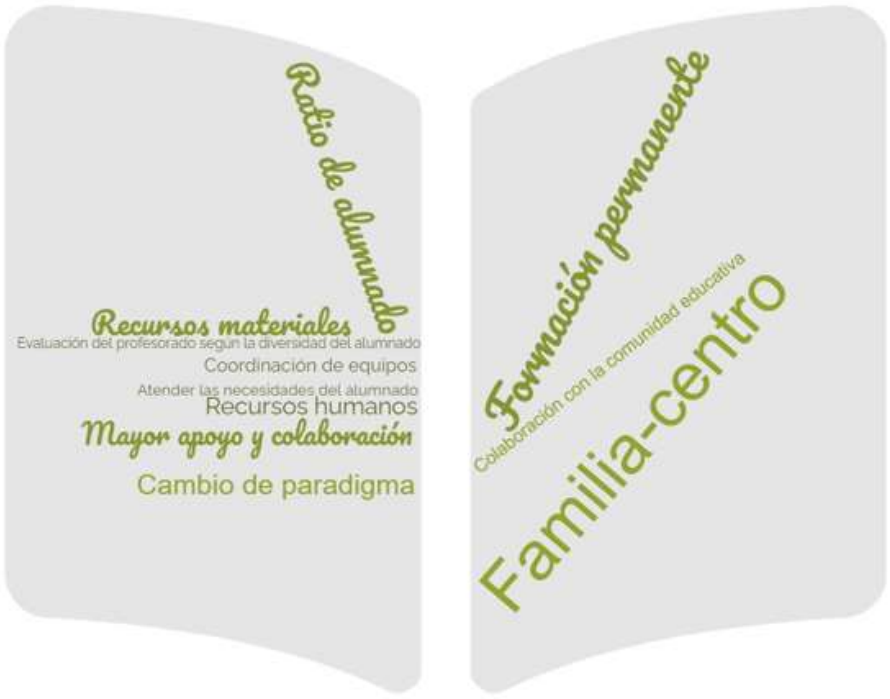
La extensa significación a la que llega esta investigación muestra la cara y la cruz de una espinosa realidad. Por un lado, se han alcanzado los objetivos planteados de inicio, sin embargo, la confirmación de hipótesis muestra el encantamiento al que está sometido el fenómeno inclusivo en el cambio de paradigma educativo.

La información recabada permitió indagar en cuestiones tan importantes como las creencias inclusivas del profesorado en educación ordinaria, así como, explorar, analizar y reflexionar en torno a aspectos esenciales que envuelven la inclusión educativa: análisis de sílabos y correspondencia con modelo pedagógico social inclusivo, prácticas inclusivas en aulas y barreras que desafían la capacidad docente en el día a día.

A juicio docente, en base a las observaciones que el profesorado aporta (véase en la Figura 12) durante la implementación del instrumento de evaluación hemos elaborado una imagen donde se incluyen algunas de las limitaciones que dificultan el proceso de inclusión educativa.

Figura 13.

Observaciones del profesorado



Fuente: elaboración propia

Entre las limitaciones del estudio cabe mencionar la dificultad para recabar datos del profesorado lo que supuso que se lograse una muestra poco representativa. Asimismo, el hecho de tener que cumplimentar un instrumento no está exento de la deseabilidad social. Por lo que sería de interés tener en cuenta este aspecto para futuros estudios.

Otra limitación importante que presenta esta investigación se corresponde con las restricciones propias de una pandemia sanitaria padecida en plena investigación como consecuencia de la COVID-19. Una situación extraordinaria que puso de manifiesto algunas sombras que deslucen nuestro sistema educativo. Pudimos detectar errores de coordinación y complementación entre profesorado, en otros casos, descompensación de competencias que fomentan más aún individualidad y competitividad existente.

7.1 Inflexiones del estudio: credibilidad, objetividad y coherencia

Como ya se ha mencionado, una crisis sanitaria en calidad de pandemia inevitablemente provoca desajustes impredecibles en cualquier parte de la estructura social, por tanto, bajo la dimensión educativa no iba a ser menos. La COVID-19 pone en entredicho al sistema educativo retando al profesorado a un pulso de creatividad y vocación profesional que asumiera riesgos, dicho de otro modo, exigía competencias innatas que se vienen dejando al margen profesional como si carecieran de importancia. Las restricciones que se dieron en la pandemia pusieron en descubierto las debilidades que nuestro sistema educativo almacena durante años, por extensión, su profesorado también. Un profesorado que demostró una clara falta de formación para solucionar los problemas que puede acarrear una sociedad tan diversa.

Con el propósito de otorgar rigurosidad, credibilidad y coherencia al estudio antes de la implementación y durante el análisis de datos se aplicaron estadios procedimentales transversales que ayudaron a complementar los resultados obtenidos en la investigación.

Bajo un clima comunicativo de cordialidad, respeto y confianza previamente realizamos un extenso trabajo de campo estableciendo contacto estrecho con directores de centros y docentes participantes en la investigación con el fin de coordinar el proceso de recolección de información. Con el propósito de minimizar las inferencias sobre el dato cuantitativo que obtendríamos mediante el instrumento de evaluación se consideró oportuna la interacción directa con directores y docentes a modo observación no participante para transmitir cómo sería el proceso y la finalidad del estudio. La revisión de documentos internacionales, en nuestro caso, la Convención y el Protocolo Facultativo, nos ha permitido conocer cuáles son los principios básicos que otorgan el distintivo escuela inclusiva a los centros educativos y su coherencia con los modelos pedagógicos establecidos en dichos centros educativos, por último, la amplia revisión

bibliográfica, especialmente, internacional ha permitido fundamentar la investigación sobre bases teóricas sólidas al investigar problemas reales de actualidad que aportan a la ciencia un carácter innovador y funcional que no tiene.

Con el propósito de poder emitir un juicio fiable en un ámbito colectivo sobre el manejo profesional que pueda responder coherentemente a expectativas sociales hemos tratado de extraer amplia información programada mediante prueba objetiva que garantice medición segura de acuerdo a los criterios propuestos por (Mateo y Martínez, 2008).

Para el análisis de datos y la presentación de resultados obtenidos en la investigación se ha organizado la información de acuerdo a los indicadores del Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2011).

7.2 Investigaciones de interés

En tabla 20 se incluyen otras investigaciones con perspectiva crítica acerca de educación inclusiva que pueden servir como referente en futuros estudios.

Tabla 20.

Otras investigaciones relacionadas con el estudio

La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusiva (2010)
De la exclusión a la inclusión: una forma de entender y atender a la diversidad funcional en las instituciones escolares (2010)
Recursos para la inclusión educativa de alumnado de origen extranjero en España: diseño y validación (2011)
Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica (2013)
Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria (2015)
La identificación del conocimiento y actitudes del profesorado hacia la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales (2016)
Inclusión educativa y rendimiento académico (2016)
Educación inclusiva en México. Avances, estudios, retos y dilemas (2018)

Fuente: elaboración propia

7.3 Futuras líneas de trabajo

Casi una década en investigación hasta alcanzar la meta con una tesis doctoral que puede albergar bibliografía suficiente para demostrar que en los últimos años se vienen realizando innumerables estudios acerca del concepto discapacidad, modelos de discapacidad, normalización de la discapacidad, de la Convención como instrumento de alcance jurídico en discapacidad base derechos humanos, de inclusión educativa o adaptación de políticas educativas a nuestro ordenamiento jurídico…, entre otros muchas cuestiones que giran en torno a la temática.

El concepto discapacidad se recrea en una amplia gama de literatura que lo ha convertido a nivel internacional en un verdadero fenómeno social que genera un importante caudal de información y conocimiento.

Sin embargo, la literatura de autores internacionales como Oliver, Barton, Abberley… (citados en Palacios, 2008), otorgan al fenómeno discapacidad una proyección social que traspasa la línea de literatura convencional, responsabilizan a los estados de opresión consentida que genera el asistencialismo desde las estructuras del sistema aludiendo a un cambio de paradigma en educación como única alternativa de liberación. Es entonces, cuando una mirada crítica como punto de inflexión hace que pongamos énfasis en las prácticas inclusivas del profesorado en educación ordinaria.

En base al estudio presentamos futuras líneas de investigación que hagan avanzar el proceso de inclusión educativa:

- Educar contra el acoso escolar desde la prevención empoderando a niños y niñas para que crezcan potenciando lo que les hace únicos y diferentes.
- Retos en educación emocional: trabajar la autoestima, el respeto a los demás y la tolerancia en el aula.
- Atención a la diversidad y coaching escolar como respuesta educativa al alumnado con tea en el aula ordinaria
- Reflexiones acerca de un diseño universal para el aprendizaje (DUA) en un mundo globalizado.
- Estrategias metodológicas para la mejora de la inclusión del alumnado con NEE en centros ordinarios.
- Formación de equipos de orientación educativa y psicopedagógica. Trastornos graves de conducta y coordinación institucional.

- Estrategias para personalizar la respuesta educativa en alumnado con altas capacidades intelectuales en etapas de educación infantil, primaria y secundaria.

- Aprendizaje cooperativo y colaborativo como estrategia docente

Teniendo en cuenta las limitaciones indicadas sería conveniente ampliar la muestra del estudio lo que permitiese acceder a un mayor número de profesorado y de este modo proceder a estudios comparativos. Del mismo modo replica interés por recabar información de la familia e incluso del profesorado para comparar los datos del profesorado.

De otro lado, sería recomendable además del cuestionario utilizar otros instrumentos como la entrevista para obtener mayor información entre el profesorado e incluso analizar otras variables que no han sido tenidas en cuenta.

8. Conclusiones del estudio

La inclusión es un dilema que cada vez exige con más fuerza la conveniencia de activar en los centros educativos protocolos de prevención en base a procesos de autoevaluación que hagan emerger los problemas que tienen en su día a día y las necesidades irreemplazables que obstaculizan la materialización de la inclusión real en aulas de centros ordinarios (Escarbajal et al.,2023).

Desafortunadamente seguimos encontrando aulas repletas de contrariedades asociadas al desentendimiento entre los organismos implicados, al constante cambio de la desafortunada conceptualización y a la disconformidad de los profesionales para adquirir las competencias necesarias que les permitan avanzar en la práctica sin dejar a nadie atrás, es decir, las desavenencias frenan la inclusión tal y como aseguran diversos autores (Bisquerra, 2005; Echeita, 2017; Pesántez, 2019). Se trata por lo tanto de

perturbaciones constantes que ponen en riesgo los principios inclusivos de presencia, aprendizaje y participación como valores básicos que fundamentan una escuela inclusiva (Ainscow,2017; Arnaiz et al.,2007; Echeita, 2017).

Desde la evidencia y con el deseo expreso de minimizar los efectos discriminatorios que puedan clasificar a escolares encasillándolos en la exclusión nos hemos puesto a elaborar un prototipo de guía con carácter pedagógico en base al Artículo 24 de Educación Inclusiva con uso útil para todos los profesionales implícitos en la educación del alumnado con diversidad funcional que presenten trastornos de desarrollo o conducta en los centros educativos. Atendiendo el encargo de LOMCE (art. 73), sobre todo, se trata de una guía como recurso formativo que ayude a la comunidad escolar a reflexionar, repensar y generar respuestas educativas que atiendan a la diversidad.

Así pues, con enfoque pedagógico bajo premisa, los estudiantes deben aprender en aulas disfrutando, no padeciendo. Como recurso educativo, consideramos necesario diseñar un instrumento facilitador de conocimiento y de análisis sobre la diversidad con perspectiva funcional. En consecuencia, se hace imprescindible una "Guía" formativa (véase la portada en anexo 4) e informativa que ayude a elevar un grado de implicación y concienciación en la comunidad educativa, las familias y los procesos enseñanza-aprendizaje que mejoren la praxis desde ambos contextos de socialización e inclusión.

Antes de diseñar la Guía fue oportuno la administración del instrumento de evaluación Index for Inclusion (2006). Este instrumento aportó los datos necesarios para orientar el contenido y diseño de la guía. También permitió proyectar una retrospectiva más amplia y nítida del punto exacto en el que se encuentra la realidad inclusiva de nuestros centros educativos que nos hizo repensar sobre aquellas cosas que no se estaban haciendo sobre qué se debía cambiar y cómo debíamos hacerlo.

Por lo tanto, la guía facilitará a la universidad datos de interés para el proceso de profesionalización de la Educación en general y de este modo plasmar con éxito la Convención en un Sistema Educativo Común a través de profesionales que ella misma forma de cara a Derechos Humanos.

A colación de esto, se han puesto en valor consideraciones de toda la comunidad educativa como ingenieros, técnicos y constructores implicados directamente en la reforma "desde dentro, por los de dentro" (Arnaiz y Guirao, 2015, p.27) en procesos de enseñanza-aprendizaje afín de contrastar diferentes interpretaciones para asegurar que los resultados lleguen a ser destello de mejora global.

No obstante, con el propósito en conocer, concretamente, realidad de respuesta educativa a diversidad funcional se analizan prácticas inclusivas llevadas a cabo en red de comunidades educativas.

En el estudio se ha podido constatar si avances y progresos inclusivos alcanzados hasta ahora son los esperados, en defecto, comprobando si las prácticas implementadas impiden el despliegue evolutivo de axiomas que pueden certificar el modelo de "escuela inclusiva" el mencionado "Index for inclusion".

Este trabajo invita a la Convención a poner el foco en educación y anima a los Estados a instaurar una cultura de compromiso democrático en Sistemas de Educación para que llegue a ser "proyecto realizable" haciendo de la "inclusión una realidad común amable" con toda la sociedad menuda (Arnaiz y Guirao, 2015, p.28) sin distinción (Bawa et al., 2020; Woodcock y Faith, 2021).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abberley, P. (1987). The Concept of Oppression and the Development of a Social Theory of Desavility. *Desaviliti Handicap & Society, 2* (1), 5-19. https://www.um.es/discatif/PROYECTO_DISCATIF/Textos_discapacidad/00_Aberley.pdf

Abberley, P. (2003) (trad. 2008). El concepto de opresión y el desarrollo de una teoría social de la discapacidad. (Ed. Len Barton-2008). *Superar las Barreras de la discapacidad. 18 años de Disability and Society,* pp.34-50. Morata, S.L.

Agencia Vasca de Cooperación al Desarrollo (2017). *Centro UNESCO del País Vasco, reflexiones sobre la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* http://www.unescoetxea.org/dokumentuak/transformar_nuestro_mundo.pdf

Aguado, A.L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Escuela libre. http://sid.usal.es/idocs/F8/8.1-5051/librohistoriadelas deficiencias.pdf

Ainscow, M. (1999). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Narcea.

Ainscow, M. (enero de 2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos (Ponencia). https://www.researchgate.net/publication/228883816_Desarrollo_de_sistemas_educativos_inclusivos

Ainscow, M. (2005). La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva (Ponencia) *Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco, 14* (3), pp.19-36. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/especiales/110026c_Pub_EJ_respuesta_nee_CAPV_c.pdf

Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, *5*(1), 39-49. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4105297

Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (1994*). Hacia escuelas eficaces para todos.* Narcea.

Alberto Cajal (20 de enero de 2016). ¿Qué es el Informe Warnock? (*Lifeder).* https://www.lifeder.com/informe-warnock/.

Ale, A. (2014). Convivencia paradójica de paradigmas de discapacidad. *+E: Revista De Extensión Universitaria*, *4*(4), 22-27. https://doi.org/10.14409/extension.v1i4.4585

Anchuelo, A. (2016). Reincidentes e ineficientes- *Revista de libros RDL. II época.* https://www.revistadelibros.com/resenas/espana-estancada-por-que-somos-poco-eficientes

Aparicio Ágreda, M. L. (2009, junio 29-30/julio 1). *Evolución de la conceptualización de la discapacidad y de las condiciones de vida proyectadas para las personas en esta situación.* Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962512

Arellano, A. y Peralta, F. (2013). Autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual como objetivo educativo y derecho básico: estado de la cuestión. *Revista Española de Discapacidad, 1* (1), 97-117. http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.01.01.05

Arnaiz, P., De Haro, R. y Blázquez, I. (1998). Haciendo más integradoras las aulas de educación infantil: una experiencia práctica. *Enseñanza educación especial 16*, pp.249-263. Ediciones Universidad de Salamanca. https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/3994/4018

Arnaiz, P. y Guirao, J.M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18* (1), 45-101. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341

Arnaiz, P., De Haro, R. y Maldonado, R.M. (2019). Barreras al aprendizaje y a la participación del alumnado percibidas por los futuros profesionales de la educación en una escuela inclusiva. *Journal of New Approaches in Educational Research, 8,* (1), 19-26. http://dx.doi.org/10.7821/naer.2019.1.321

Arnau, M.ª S. (2011). La Bioética de la diversidad funcional: Voces diferentes para una Cultura de Paz. *Dpto. de Filosofía y Filosofía Moral y Política (UNED).* http://forovidaindependiente.org/wpcontent/uploads/Voces_diferentes_para_una_Cultura%20de%20Paz.pdf

Arnau, S. (2013). Bioética y Discapacidad. La Bioética de la diversidad funcional: Voces diferentes para una Cultura de Paz. http://forovidaindependiente.org/wpcontent/uploads/Voces_diferentes_para_una_Cultura%20de%20Paz.pdf

Arnau, S. (2015). Cómo se derriban las paredes de cristal. *Revista digital Con la A.* nº 42. https://conlaa.com/soledad-arnau-ripolles-como-se-derriban-las-paredes-de-cristal/

Arnau, S. (2019). Violencia de género institucional (Entrevista). *Revista digital Con la A.* nº 66. https://conlaa.com/numero/66/

Asamblea General de Naciones Unidas. Declaración Universal de Derechos Humanos, (1948). *Sobre la Resolución 217,* 1948, 10 de diciembre. https://www.ohchr.org/es/universal-declaration-of-human-rights

Asociación Nacional de Profesorado Estatal (ANPE) (2013). *Sobre la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.* Método Gráfico, S.L.

Asociación Solcom (2011) Para la solidaridad comunitaria de las personas con diversidad funcional y la inclusión social. *Violaciones en España del art. 24 de la convención sobre los derechos humanos de las personas con discapacidad de la ONU.* https://asociacionsolcom.org/convencion/articulo-24-educacion/

Asociación Solcom (2017). Para la solidaridad comunitaria de las personas con diversidad funcional y la inclusión social. *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo,* 2017, 4 de junio.

Ayala, A. De Haro, R. y Serna, R. (2023). Barreras que menoscaban la inclusión en las culturas y políticas educativas del centro escolar. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 26* (2), 179-191. https://doi.org/10.6018/reifop.560121

Ballesteros, A. (2007). *Max Weber y la sociología de las profesiones. Universidad Pedagógica Nacional.* Colección nº 25. 1ª Edición. http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/mas-textos/51-max-weber-y-la-sociologia-de-las-profesiones

Banco Santander (2022). *Diversidad Funcional y Neurodiversidad. Santander te cuenta #13.* YouTube-Podcast. https://www.youtube.com/watch?v=WK6hH_xM6w8&t=967s

Bariffi, F. y Palacios. A. (Ed.) (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Colección Telefónica y CERMI. Madrid, España: Ediciones Cinca. https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/19L_ladiscapacidad.pdf

Barnes, C. (2008). Superar las Barreras de la discapacidad. 18 años de Disability and Society. *"La diferencia producida en una década: reflexiones sobre la investigación emancipadora en discapacidad"* en Len Barton-2008 (Compilación), p. 381-397. Morata, S.L.

Barriga Bravo, J. J. (2008). Imagen social y visibilidad de la discapacidad. En J. A. Ledesma. (Eds.), *La imagen social de las personas con discapacidad* (pp. 15-56). Colección CERMI. https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Laimagensocialdelaspersonascondiscapacidad.pdf

Barton, L. (Comp.) (2008). *Superar las Barreras de la discapacidad. 18 años de Disability and Society.* Morata, S.L.

Barton, L. (2009). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 70* (25,1), 63-76. (Traducción: Teresa Susinos y Rob Jenkins-2011). https://www.redalyc.org/pdf/274/27419147004.pdf

Bas, E., Campillo, M. y Sáez, J. (2010). *La Educación Social: Universidad, Estado y Profesión*. Laertes S.A.

Bawa Kuyini, A., Desai, I. y Umesh, S. (2020). Teachers' self-efficacy beliefs, attitudes and concerns about implementing inclusive education in Ghana. *International Journal of Inclusive Education, 24*(14), 1509- 1526. http://doi.org/10.1080/13603116.2018.1544298

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos*. Gedisa

Berger, P. y Luckmann, T. (1968) (1991). *La construcción social de la realidad.* Amorrortu.

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,19* (3), 95-114 Universidad de Zaragoza. Zaragoza, España. https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf

Booth, T. y Ainscow. M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools (3ª ed.).* CSIE.

Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G. y Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y las Participación en las Escuelas: Nueva Edición revisada y ampliada, 26 de diciembre. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13*(3), 5-19. https://doi.org/10.15366/reice2015.13.3.001

Borsay, A. (trad. 2008). ¿Problema Personal o asunto público? hacia un modelo de políticas para las personas con discapacidades físicas y mentales. (Ed. Len Barton-2008). *Superar las Barreras de la discapacidad. 18 años de Disability and Society,* pp. 171-189. Morata, S.L.

Brain Injuri (2019). Individuals with Disabilities Education Act. Association of america. Categorie education. *Association of America. All Rights Reserved.*

Brian, S. (2019). Discapacidad intelectual por Stephen Brian Sulkes. MD, Golisano Children's Hospital at Strong, University of Rochester School of Medicine and Dentistry. *Manual MSD.* https://www. msdmanuals.com/es-es/hogar/salud-infantil/trastornos-del-aprendizaje-y-deldesarrollo/ discapacidad-intelectual

Burke, A., McMillan, J., Cummins, L., Thompson, A., Forsyth, W., McLellan, J., … y McCrindle, E. (2003). Setting up participatory research: a discussion of the initial stages. *British Journal of Learning Disabilities, 31* (2), 65-69. https://doi.org/10.1046/j.1468-3156.2003.00183.x

Cano Muñoz, M.A. y Martínez-González, R.A. (2019). Relación entre los centros escolares y familias: responsabilidades compartidas para un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz. En C. J. Inglés, C. Ruiz Esteban y M. Torregrosa, S. (Coords) (2019). *Manual para psicólogos Educativos. Teoría y práctica* (pp.227-252). Pirámide.

Cantero, J.M. y Betanzos, J. (2008). Diagnóstico de las necesidades educativas en alumnos con parálisis cerebral. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía, 2* (2), 186-204.

Cáritas (2008). *VI informe FOESSA-2008 sobre exclusión y desarrollo social en España.* https://www.caritas.es/producto/vi-informe-exclusion-desarrollo-social-espana-2008/

Castel, R. (2014). Los riesgos de exclusión social en un contexto de incertidumbre. *Revista Internacional de Sociología, 72* (Extra-1), 15-24. https://doi.org/10.3989/ris.2013.03.18

Castells, M. (2009). *Comunicación y poder.* Alianza Editorial, S. A.

Castillo, M. (2013). La aportación de los educadores y educadoras sociales a la escuela: nuevas competencias, nuevas posibilidades. *Revista de pedagogía social (Res)* núm. 16. http://www.eduso.net/res/pdf/16/aporescu_res_16_.pdf

Cayo Pérez, L. (2015). Fundación derecho y discapacidad (Presentación de la Ponencia). *La Convención Internacional: "de los derechos a los hechos",* p. 7-8. Tirant Lo Blanch. http://www.fderechoydiscapacidad.es/wp-content/uploads/2016/12/Derechos_a_hechos.pdf

Climent, G. (2009). *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación del alumnado.* Horsori.

Código de leyes educativas. (2024). Legislación Estatal. *Boletín Oficial del Estado*, nº 053, 2024, 25 de enero. https://www.boe.es/biblioteca_juridica/codigos/codigo.php?id=053_Codigo_de_leyes_educativas&modo=2

Código del Derecho de la Discapacidad (2024). Legislación Estatal. *Boletín Oficial del Estado, nº 125,* 2024, 15 de enero. https://www.boe.es/biblioteca_juridica/codigos/codigo.php?id=125_Codigo_del_Derecho_de_la_Discapacidad_Legislacion_Estatal&modo=2

Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica (COCEMFE) (2017). *Manual de lenguaje inclusivo*. https://www.cocemfe.es/

Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) (2012). *Discapacidad sin fronteras. La discapacidad es invisible en las políticas de cooperación al desarrollo.* (Noticia 23 mayo). https://cermi.es/noticia/discapacidad-sin-fronteras

Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) (2019a). *El periódico de la discapacidad, la lucha por la inclusión educativa.* http://semanal.cermi.es/noticia/La-cifra-de-estudiantes-con-discapacidad-que-permanecen-en-la-universidad-disminuye-a-medida-que-avanzan-sus-estudios.aspx

Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) (2019b). *Las claves para entender la convención internacional de derechos de las personas con discapacidad.*https://www.cermi.es/es/actualidad/noticias/el-cermi-ofrecelasclaves-para-entender-la-convenci%C3%B3n-internacional-de-derechos

Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) (2019c). *Observaciones finales sobre los informes periódicos segundo y tercero combinados de España del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* http://www.convenciondiscapacidad.es/2019/04/10/

Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) (2020). El periódico de la discapacidad: (Actualidad). https://www.cermi.es/es/actualidad/noticias/%C2%BFcu%C3%A1ntas-personas-con-discapacidad-hay-en-espa%C3%B1a

Consejo Económico y Social (2023). Documentación de Naciones Unidas (1946-1993). *Compendio anual de Resoluciones y Decisiones.* https://research.un.org/es/docs/ecosoc/or

Consejo Superior de Investigaciones Científicas (2008). *Encuesta de discapacidad, autonomía personal y situaciones de dependencia (EDAD) 2008, del Instituto de Mayores y Servicios Sociales.* https://digital.csic.es/handle/10261/11294

Constitución Española (1978). *Boletín Oficial del Estado, nº 311,* 1978, 29 diciembre. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229

Constitución Española. Legislación Estatal (2011). Sinopsis artículo 27. https://app.congreso.es/consti/constitucion/indice/sinopsis/sinopsis.jsp?art=27&tipo=2

Convención sobre los derechos de las personas con diversidad funcional. *Boletín Oficial del Estado, nº 96,* 2008, 21 abril. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2008-6963

Cook, T. D., Rechardt, C. S. y Méndez (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.* Morata.

Cortina, A. (2005). *Alianza y Contrato.* Trotta.

Cortina, A. (2005). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía.* Madrid, Alianza Editorial, S. A.

Cortina, A. (2010). *Justicia cordial*. Trotta.

Cortina, A. (2019). "No se rechaza al extranjero, sino al pobre". En línea: aprendemos juntos-2030. https://www.youtube.com/watch?v=Kc92s05D8L8

Cortina, A. (2019). Aprendemos juntos-BBVA-El País (Vídeo en YouTube), *¿Para qué sirve la ética?* https://www.youtube.com/watch?v=HOY0CSVAA4w

Cuenca Gómez, P. (2011). Derechos humanos y modelos de tratamiento de la Discapacidad. Instituto de Derechos Humanos ―Bartolomé de las Casas―*Revista HURI-AGE "Papeles el tiempo de los derechos",* nº 3. https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/19335/derechos_cuenca_PTD_2011.pdf?sequence=1

Declaración del Pleno del Tribunal Constitucional del Tratado por el que se establece una Constitución para Europa. (D 1/2004, 13 de diciembre de 2004). *Boletín Oficial del Estado, nº 3,* 2005, 4 de enero.

De Haro, R., Ayala, A. y Del Rey, M.V. (2020). Promoviendo la equidad en los centros educativos: identificar las barreras al aprendizaje y a la participación para promover una educación más inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, *31* (3), 341-352. https://dx.doi.org/10.5209/rced.63381

De Lorenzo, R. (2015). La Convención, un desafío inaplazable. Fundación derecho y discapacidad (Ponencia). *La Convención Internacional: de los derechos a los hechos,* pp. 10-41. Tirant Lo Blanch.

Declaración de los Derechos del Niño (1959). (Blog-Humaniun). https://www.humanium.org/es/declaracion-1959/

Declaración de Naciones Unidas. *Documentos históricos en dipúblico. Orden* 1 de enero de 1942. https://www.dipublico.org/3684/declaracion-de-las-naciones-unidas-1-de-enero-de-1942/

Díaz Velázquez, E. (2009). Reflexiones epistemológicas para una sociología de la discapacidad. *Revista sociológica de pensamiento crítico, 3* (2), 85-99. https://intersticios.es/article/view/4557/3177

Díaz Velázquez, E. (2017). El acceso a la condición de ciudadanía de las personas con discapacidad en España. Un estudio sobre la desigualdad por razón de discapacidad. *Revista española de discapacidad, 6* (1). CERMI, ediciones Cinca. https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/497

Díaz, A. V. (2008). La calidad y la excelencia en la vida y obra de José Julián barriga bravo. En J. A. Ledesma. (Eds.), *La imagen social de las personas con discapacidad*, pp.9-14. Colección CERMI. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO20578/imagensocialpcd.pdf

Dingwall, R. (2004). Las profesiones y el orden social en una sociedad global. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6* (1). http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-dingwall.html

Discapnet, (2018). Real Patronato de Discapacidad. Fundación ONCE (Nota de prensa 25 de abril), *El Informe Olivenza revela las cifras de la discapacidad en España***.** https://www.discapnet.es/actualidad/2018/04/el-informe-olivenza-revela-las-cifras-de-la-discapacidad-en-espana

Doxrud,J. (2015). Reseña: Teoría de la Justicia de John Rawls. Filosofía e Historia. http://www.libertyk.com/blog-articulos/2015/7/18/resea-teora-de-la-justicia-de-john-rawls-por-jan-doxrud

Durkheim, E. (1982). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Akal.

Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. En G. Echeita (ed.), *¿Por qué hablamos de educación inclusiva? La inclusión educativa como prevención de la exclusión social* (pp.75-111). Narcea.

Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: voz y quebranto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6*(2), 9-18. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160202

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: De nuevo "voz y quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11*(2), 99-118. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4453316

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Revista electrónica aula abierta, 46* (2). https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/11982

Echeita Sarrionandia, G. y Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2). https://revistas.uam.es/reice/article/view/5436

Egea, C. y Sarabia, A. (2018). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad (CIDDM). La OMS de 1980. https://www.um.es/discatif/METODOLOGIA/Egea-Sarabia_clasificaciones.pdf

Emiliozzi, M. A. (2017). El método del discurso y sus relaciones epistemológicas. Apuntes desde la obra de Michael Foucault. *Revista de Ciencias Sociales (Cl),* 38, 1-13. Universidad Arturo Prat. Chile. https://www.redalyc.org/pdf/708/70852271001.pdf

Escarbajal, A., Corbalán, P. y Orteso, P. (2020). Análisis de la inclusión educativa en contextos vulnerables. *Revista Colombiana de Educación (*78), 361-382. http://doi.org/10.17227/rce.num78-6776

Escarbajal, A., Cárceles, J.C. e Izquierdo, T. (2023). La perspectiva del profesorado sobre el contexto escolar en educación inclusiva. *Aula Abierta, 52* (1), 15-22. https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.15-22

Escribano, A. y Martínez, A. (2016). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos.* Narcea.

Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión social: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación de profesorado, 9* (1), 1-24. http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf

Escudero, J. M., González, M. T.y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, pp. 41-64. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3037638

Estrasburgo, (1996). *Carta Social Europea (revisada). 3.V.* (Tribunal). https://rm.coe.int/168047e013

Fernández Batanero, J. M. (2006). ¿Educación inclusiva en nuestros centros educativos Sí, pero ¿cómo? *Revista de educación,* 8-9, 135-148. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2091394

Fernández-Iglesias, J. L. (ed.) (2008). Historia, discapacidad y valía. (En Juan Antonio Ledesma). *La imagen social de las personas con discapacidad,* pp. 177-210. CERMI, Colección núm. 35. Ediciones Cinca. https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Laimagensocialdelaspersonascondiscapacidad.pdf

Figuereo, J. C. (2021). CERMI Andalucía. GLOBAL NEUS (Noticia de prensa 08 de abril), *Yo elijo mi camino, el proyecto para empoderar a las mujeres con discapacidad.* https://www.gndiario.com/mujeres-discapacidad-yo-elijo-mi-camino

Finkel, L. (2015). *La sociología de las profesiones legados y perspectivas* (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid, España https://eprints.ucm.es/37718/1/T37235.pdf

Foro Vida Independiente (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por dignidad en la diversidad del ser humano.* Por Javier Romañach y Manuel Lobato. http://forovidaindependiente.org/wp-content/uploads/diversidad_funcional.pdf

Fundación en movimiento (Productor) (2016). *Lo que callamos las mujeres.* [Miniserie de televisión en YouTube]. México: TV Azteca. https://www.youtube.com/watch?v=pnl4X90OCe4

Fundación máshumano (2017). (Blog) *Artículo de la revista Harvard Business Review donde MacPherson (2013) habla sobre la importancia del asesoramiento de expertos.* https://www.mashumano.org/blog-jovenes-mashumano/447

Garcés, Y., Feliciano, L. A. y Santana, L. E. (2019). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista De Investigación Educativa, 38* (1),149-165. https://dx.doi.org/10.6018/rie.332231

Gil, I. (2009). Inclusión y exclusión social. En M. A. Murga (Ed). *Escenarios de innovación e investigación educativa*. Universitas.

Giné, C. (2009). Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. En Climent, G. *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado.* ICE- Horsori.

González Troyano, A. (Trad.) (1992). El orden del discurso. Michel Foucault. Tusquets Editores.

González, M. M. (2012). La legislación educativa y los alumnos con discapacidad: Necesidad de actualización. *Facultad de Derecho – Universidad de Alcalá. Anuario* 81-105. http://sid.usal.es/idocs/F8/ART21553/noriega.pdf

Guerrero, R. (2017). *Los escenarios laborales del Educador Social* (Trabajo final de máster). No publicado. Universidad de Murcia, Murcia.

Guil, R., Gil-Olarte, P., Mestre, J. M. y Nuñez, I. (2006). Inteligencia emocional y adaptación socioescolar. *Revista electrónica de Motivación y Emoción, 9*(22), 1-9.

Guijarro, G. (1975). *La concepción del hombre en Marx*. Sígueme.

Guirao, J. M. (2012). *Autoevaluación de Centros Educativos para La Atención a la Diversidad desde una Perspectiva Inclusiva.* (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia, Murcia. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=95776

Guirao, J.M. y Arnaiz, P. (2014). Instrumentos para la autoevaluación y la mejora de la atención a la diversidad en centros educativos. *Revista española sobre discapacidad intelectual-Siglo Cero, 45* (4), 252, 22-47. https://sid-inico.usal.es/wp-content/uploads/2018/11/instrumentos-para-la-autoevaluacion-y-la-autoevaluacion-y-la-mejora-de-la-atencion-a-la-diversidad-en-centros-educativos.pdf

Halahleh,M., Méndez,I. y Ruiz Esteban, C. (2021). Estilos educativos y participación familiar en el centro escolar en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales. *Psicologia.com,* 25, 1-17

Herrera, J.I., Parrilla, A., Blanco, A. y Guevara, G. (2018). La formación de docentes para la Educación Inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en

Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 12* (1), 21-38. https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v12n1/0718-7378-rlei-12-01-00021.pdf

Hidalgo, M. (2004). *Ensayos sobre el mito y el hombre (1953-2003).* Fundación Mapfre Tavera.

Illán Romeu, N. (2004). La introducción de la cultura de la diversidad en el discurso educativo. En Y. Lázaro Fernández (Eds.), *Ocio, Inclusión y Discapacidad*, pp.113-134. R.G.M. S.A. http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/ocio/ocio28.pdf#page=113

Instituto Nacional de Estadística (INE-2013). *Nota de prensa de la encuesta de integración social aplicada a las personas en situación de discapacidad en 2012.* https://www.ine.es/prensa/np817.pdf

Instituto Nacional de Estadística (INE-2017). *Nota de prensa de los principales resultados sobre el empleo de las personas con discapacidad en 2016.* https://www.ine.es/prensa/epd_2016.pdf

Instituto Nacional de Estadística (INE-2019). *Nota de prensa actualizada hasta 2023, el empleo de las personas en situación de discapacidad.* https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736055502&menu=ultiDatos&idp=1254735976595

Inza, A., Bergantiños, N y Rivera, M. J. (2014). Personas con discapacidad intelectual como protagonistas del proceso inclusivo. *Lan harremanak: Revista de relaciones laborales*, 29, 217-228. https://doi.org/10.1387/lan-harremanak.12033

Íñigo, E., Ruiz de Erenchun, E. y Sánchez-Ostiz, P. (2015). *Concepto y Fundamentos de Derecho Penal.* Universidad de Navarra. http://www.unav.es/penal/iuspoenale/

Jiménez, F. (1995). *Detrás del escándalo político. Opinión pública, dinero y poder en la España del siglo XX*. Tusquets.

Jiménez Lara, A. (2017). La atención a la dependencia: situación actual y perspectivas. *Revista Panorama Social* (26), 25-39. https://www.orientamartamouliaa.es/wp-content/uploads/2018/02/La-inclusi%C3%B3n-de-las-personas-con-Discapacidad-en-Espa%C3%B1a-Funcas.pdf#page=27

Jiménez, M., Luengo, J.J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, *3* (3). https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/8647/taberner1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Kindelán Bustelo, M. (2015). Nuestro ordenamiento y la CDPD: una visión general sobre los retos pendientes, pp. 56-67. Fundación derecho y discapacidad, (Ponencia), *La Convención Internacional: "de los derechos a los hechos".* Tirant Lo Blanch. http://www.fderechoydiscapacidad.es/wp-content/uploads/2016/12/Derechos_a_hechos.pdf

Lampis, A. (2011). Desafíos conceptuales para la Política de Protección Social frente a la pobreza en Colombia. *Revista de estudios sociales* (41), 107-121. http://www.scielo.org.co/pdf/res/n41/n41a08.pdf

Larraceleta González, A. (2020). La formación del profesorado sobre el autismo basada en la evidencia: la Instrucción e Intervención Mediada por Pares. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23*(1), 127-142. http://doi.org/10.6018/reifop.393811

Levine, M. (2004). *Contra el mito de la pereza*. Paidós

Ley General de Educación (LGE) (Ley Orgánica 14/1970, 4 de agosto. *Boletín Oficial del Estado, nº 187*, 1970, 4 agosto.

Ley orgánica de adaptación normativa a la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (Ley Orgánica 26/2011, 1 de agosto). *Boletín Oficial del Estado, nº 184*, 2011, 03 de agosto.

Ley orgánica de calidad de la educación (LOCE) (Ley Orgánica 10/2002, 23 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado, nº 307,* 2002, 24 de diciembre.

Ley orgánica de carrera militar (Ley Orgánica 39/2007, 19 de noviembre). *Boletín Oficial del Estado, nº 278,* 2007, 20 de noviembre.

Ley orgánica de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal (LIONDAU) (Ley Orgánica 51/2003, 2 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado, nº 289,* 2003, 2 de diciembre.

Ley orgánica de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (Ley Orgánica 2/2013, 15 de mayo). *Boletín Oficial del Estado, nº 98*, 2013, 24 de mayo.

Ley orgánica de instrucción pública del Ministerio de Fomento (Ley Moyano de 1957). *Boletín Oficial del Estado-Gaceta de Madrid, nº 1710*, 1957, 10 de septiembre.

Ley orgánica de integración social de los minusválidos (LISMI) (Ley Orgánica 13/1982, 7 de abril). *Boletín Oficial del Estado, nº 103,* 1982, 30 de abril.

Ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (Ley Orgánica 1/1990, 3 de octubre). *Boletín Oficial del Estado, nº 238,* 1990, 4 de octubre.

Ley de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia (LAPAD) (Ley Orgánica 39/2006, 14 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado, nº 299,* 2006, 15 diciembre.

Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado, nº 295*, 2013, 10 diciembre.

Ley orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) (Ley Orgánica 30/2020, 20 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado, nº 340,* 2020, 30 de diciembre.

Ley orgánica por la que se reforma la legislación civil y procesal con capacidad jurídica (Ley Orgánica 8/2021, 2 de junio). *Boletín Oficial del Estado, nº 132*, 2021, 3 de junio.

Ley orgánica reguladora del régimen del personal militar profesional (Ley Orgánica 17/1989, 19 de julio). *Boletín Oficial del Estado, nº 172,* 1989, 20 de julio.

López Azuaga, R. (2018). *Un estudio sobre la situación de la educación inclusiva en centros educativos desde la percepción de la comunidad educativa* (tesis doctoral). Universidad UNED. https://www.researchgate.net/publication/323971288_La_situacion_de_la_educacion_inclusiva_en_centros_educativos

López, A. (2013). De la LGE a la LOMCE: Así son las siete leyes educativas españolas de la democracia. *Revista digital teinteresa.es/Educa*. http://www.teinteresa.es/educa/siete-leyes-educativas-franco-wert-zapatero-aznar-ucd-psoe-pp_0_1007900025.html

Lull, J. y Hinerman, S. (2000). En búsqueda del escándalo. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, revista época II, 10* (v), 61-93. https://www.redalyc.org/pdf/316/31601004.pdf

Zaguirre, R. (2013). Las educadoras y los educadores sociales en los centros escolares, en el estado español. *RES. Revista de educación social*, 16. http://www.eduso.net/res/pdf/16/jor_res_%2016.pdf

Madero, A. (2017). La incómoda zona de confort de la educación social. *Res. Revista de educación social* núm. 24. VII Congreso estatal de educación social. http://eduso.net/res/wp-content/uploads/documentos/840.pdf

Madrid, D., Sánchez, P., García, D. y García, M. (2011). De la exclusión a la inclusión: una forma de entender y atender a la diversidad funcional en las instituciones escolares. *Revista de Educación y Diversidad, 5* (1), 23-31. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3618842

Marina, J. A. (2017). El bosque pedagógico y cómo salir de él. Ariel https://planetadelibroscom.cdnstatics2.com/libros_contenido_extra/37/36584_El_bosque_pedagogico.pdf

Marina, J.A. y Marina E. (2013). *El aprendizaje de la creatividad.* Ariel.

Marsal, J. F. (1976). *Términos Latinoamericanos para el diccionario de Ciencias Sociales*. Clacso-Ildis.

Martín, B. (2018). La UE ratifica el tratado de Marrakech y obliga a sus 28 Estados a permitir el libre intercambio de libros entre 30 millones de europeos con discapacidad visual. (*ONCE-02 de octubre).* https://www.once.es/noticias/la-ue-ratifica-el-tratado-de-marraquech-y-obliga-a-sus-28-estados-a-permitir-el-libre-intercambio-de-libros-entre-80-millones-de-europeos-con-discapacidad

Martínez-Pujalte, A. L. (Ed.). (2015). *Derechos fundamentales y discapacidad.* CERMI. Colección Convención ONU núm. 14. 1ª Ed. Ed. Cinca. https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/coleccion_ONU_n_14_ONU.pdf

Martínez Ríos, B. (2013). Pobreza, discapacidad y derechos humanos. *Revista Española de Discapacidad, 1(*1), 9-32. https://doi.org/10.5569/33

Masías, R. (2008). Palabras graves, palabras rebeldes. Léxico de la investigación en ciencias sociales. *Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales.* http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/diccionario-de-Lexico-de-Investigacion-en-Ciencias-Sociales.pdf

Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa.* La muralla.

Mayordomo, A. (2003). La transición a la democracia: Educación y desarrollo político. *Revista Historia de la Educación*, (21), 19-47. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/79521/La_transicion_a_la_democracia_educacion_.pdf;jsessionid=82FB589CF7E77092A3B9811438512B5B?sequence=1

Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (2020). *Gobierno de España, historia y funciones del Consejo de Europa.* https://www.exteriores.gob.es/RepresentacionesPermanentes/ConsejodeEuropa/es/Organismo/Paginas/Historia.aspx

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2004). *Sobre la evolución del sistema educativo español.* https://uom.uib.cat/digitalAssets/202/202199_6.pdf

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2010). *El informe Eurydice, 2009 pone de manifiesto las desigualdades de género en el ámbito de la educación.* https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:cff4fb4a-10cd-4150-8d13-ab5205a8dd1e/diferencias-de-genero-en-los-resultados-educativos.pdf

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2011). *Informe Eurydice 2010, sobre las diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:cff4fb4a-10cd-4150-8d13-ab5205a8dd1e/diferencias-de-genero-en-los-resultados-educativos.pdf*

Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad (MSSSI) (2014). *Plan de acción 2014-2016 de la estrategia española de discapacidad., 12 de septiembre.* https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/referencias/documents/2014/refc20140912e_7.pdf

Ministerio de Transporte, Movilidad y Agenda Urbana (2022). *Comunicación sobre el Real Decreto aprobado por el Gobierno para ayudar y modernizar el transporte.* https://www.mitma.gob.es/el-ministerio/sala-de-prensa/noticias/mar-251020221555

Mirko Lampis, (2009). Glosario de términos relevantes en los ámbitos de la semiótica, de la biología y de las ciencias cognitivas. *Revista de humanidades y ciencias sociales, El genio maligno,* 4. https://elgeniomaligno.eu/glosario-de-terminos-relevantes-en-los-ambitos-de-la-semiotica-de-la-biologia-y-de-las-ciencias-cognitivas-con-una-cola-de-citas-textuales-relevantes-i-mirko-lampis/

Molina, J. (2017). *La discapacidad empieza en tu mirada. Las situaciones de discriminación por motivo de diversidad funcional: Escenario jurídico, social y educativo*. Alianza Editorial.

Morente, V. (2007). La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. *Agustina PALACIOS y Javier ROMAÑACH, El modelo de la diversidad.* (2006, p.249). Diversitás Ediciones. https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/8373

Navia Antezana, C. (2007). La pedagogía en la autonomía en Paolo Freire. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358910

NuryCalvo. (2020). Estoy harta. YouTube-Vídeo. https://www.youtube.com/watch?v=D2TS-sjbRfE

NuryCalvo. (2022). *La inclusión escolar de Héctor en Estados Unidos.* YouTube-Vídeo. https://www.youtube.com/watch?v=yg1I-LG6fzo&t=919s

Nussbaum, M. C. (2006). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión.* Paidós Ibérica.

Observatorio Estatal de la Discapacidad (OED-2014). *Informe de evaluación final del Plan de Acción de la Estrategia Española de Discapacidad 2014-2020.* https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechossociales/discapacidad/docs/EED_2014-2020_evaluacion_PlanAccion_informe.pdf

Observatorio Estatal de la Discapacidad (OED-2017). *Informe Olivenza 2017, sobre la situación general de la discapacidad en España.* https://www.observatoriodeladiscapacidad.info/informe-olivenza-2017-2/

Observatorio Estatal de la Discapacidad (OED-2018). *Informe Olivenza 2018, sobre la situación general de la discapacidad en España.* https://www.observatoriodeladiscapacidad.info/informe-olivenza-2018/

Observatorio Estatal de la Discapacidad (2019). *Sobre la Situación de las personas con discapacidad en las universidades españolas.* https://www.observatoriodeladiscapacidad.info/comienza-el-curso-2019-2020-situacion-de-las-personas-con-discapacidad-en-las-universidades-espanolas/

Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI-2013). Tratado de Marrakech para facilitar el acceso a las obras publicadas a las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso, adoptado el 27 de junio. https://www.wipo.int/treaties/es/ip/marrakesh/

Organización Mundial de la Salud (OMS-2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud (CIFDS).* https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf;jsessionidD0258836BE652C85FAFF895BFB700773?sequence=1

Organización Mundial de la Salud (OMS-2011). Informe mundial sobre la discapacidad. https://www.who.int/es/publications/i/item/9789241564182

OMS (2023). *Discapacidad*. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health

Organización de Naciones Unidas (2ONU-2011). *Observaciones finales del comité de los derechos de las personas con discapacidad sobre el informe presentado por España a ONU*. https://www.ohchr.org/es/treaty-bodies/crpd

Organización de Naciones Unidas (ONU-2016). *Sistema de Archivo de Documentos de las Naciones Unidas*. https://documents.un.org/prod/ods.nsf/home.xsp

Organización de Naciones Unidas (ONU-2019a). *Estados Miembros fundadores de la ONU.* https://research.un.org/es/unmembers/founders

Organización de Naciones Unidas (ONU-2019b). *La Declaración del Milenio*. *Guía de Investigación de la Documentación de la ONU.* https://research.un.org/es/docs/dev/2000-2015 http://research.un.org/es/docs/ga/quick/regular/74//ARES

Organización de Naciones Unidas (ONU-2019c). Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. *La Convención* sobre personas con discapacidad. https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/convencion-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-2.html

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO-1993). *Special Needs in the Classroom: a Teacher Education. (Guide).* https://www.eenet.org.uk/resources/docs/135116e.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO-1994). *Sobre la Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Espaciales: Acceso y Calidad.* https://www.unioviedo.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO-1994). *La educación transforma vidas. Educación de niños y jóvenes con discapacidades*. http://www.unesco.org/education/pdf/281_65_s.pdf.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO-2013). *Objetivos de Desarrollo Sostenible para 2015-2030 de ONU.* https://en.unesco.org/themes/education/

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO-2019). *Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación «Todas y todos los estudiantes cuentan». (Documento de discusión) 25 años después de la Declaración de Salamanca para crear sistemas educativos inclusivos y equitativos.* https://es.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-es.pdf

Ortega, R. (coord.) (2000). *Educar la convivencia para prevenir la violencia*. Antonio Machado Libros.

Padilla, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *Revista Colombiana de Derecho Internacional, (*16), pp.381-414. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82420041012

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

Discapacidad. Colección CERMI, nº. 36. Ediciones Cinca. https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf

Palau, A. y Davesa, F. (2013). El impacto de la cobertura mediática de la corrupción en la opinión pública española. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS*), 144(1), 97-124.

Palma i Muñoz, M. (2013). *El espacio europeo de educación superior en España: Análisis de los debates parlamentarios (1999-2010).* (Tesis Doctoral-01/11/2013). Universidad de Girona. Cataluña. España. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=132394

Pantano, I. (2003). Clasificación Internacional del Funcionamiento de la discapacidad y de la salud (CIFDS): La trastienda de la CIFDS. Del modelo cultural y social subyacente. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual Siglo cero*, *205*(34), pp.27-43. http://sid.usal.es/idocs/F8/ART6143/articulos3.pdf

Parrilla, A. (1992). Análisis de procesos de clase: una perspectiva ecológica. En C. Marcelo (Ed). *La investigación sobre la formación de profesorado: métodos de investigación y análisis de datos*, pp.227-257. Cincel

Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Mensajero.

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y el sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (327), 11-30. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=246067

Parrilla, A. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de innovación educativa*, (121), 43-48. https://www.researchgate.net/publication/39155698_La_voz_de_la_experiencia_la_colaboracion_como_estrategia_de_inclusion

Parrilla, MA. y Moriña-Díez, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de educación* (339), 517-539. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2057261

Peláez, A. (2008). La imagen social de las mujeres con discapacidad: El reto de los medios de comunicación ante la construcción de una sociedad más inclusiva. En J. A. Ledesma. (Eds.), *La imagen social de las personas con discapacidad* (pp. 211-220). Colección CERMI. http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Laimagensocialdelaspersonascondiscapacidad_0.pdf

Pelegrín, A. y Garcés de Los Fayos, E.J. (2009). Análisis de las variables que influyen en la adaptación y socialización: el comportamiento agresivo en la adolescencia. *Ansiedad y estrés*, *15*(2-3), 131-150. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3095077

Pesántez, M. D. (2019). *Análisis sobre las prácticas inclusivas del profesorado universitario: Estudio de caso de la carrera de Educación Especial de la Universidad Nacional de Educación* (tesis doctoral internacional). Universidad de Vigo-España/UNAE-Ecuador. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=233402

Planella, J. (2009). *Ser Educador: Entre Pedagogías y Nomadismo.* UOC.

Planella, J. y Pie, A, (2012). Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas (queer pedagogy: educative resistance and subversions). *Revista Educación XX1, 15* (1), 265-283. https://www.redalyc.org/pdf/706/70621158013.pdf

Plena Inclusión (Productor). (2019). *Gerardo Echeita nos habla de educación inclusiva.* YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=lzr1zHAxYGE&t=1160s

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2019). *Objetivos de Desarrollo del Milenio.* https://www.undp.org/content/undp/es/home/sdgoverview/mdg_goals.html

Potter, J. (1988). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social.* Paidó.

Real Academia Española. Diccionario de la lengua española (2023). *Sobre el término opresión.* https://dle.rae.es/opresi%C3%B3n?m=form

Real Academia Española. Diccionario de la lengua española (2023). *Sobre el término discapacidad.* https://dle.rae.es/discapacidad?m=form

Real Decreto Legislativo de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. (RDL1276/2011, 16 de septiembre). *Boletín Oficial del Estado, nº 224,* 2011, 17 de septiembre.

Real Decreto Legislativo por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (RDL 1/2013, 29 de noviembre). *Boletín Oficial del Estado, nº 289,* 2013, 3 de diciembre.

Real Decreto Legislativo por el que se modifica el Real Decreto 1865/2004, 6 de septiembre que regula el Consejo Nacional de la Discapacidad. (RDL 1468/2007, 2 de noviembre). *Boletín Oficial del Estado, nº283*, 2007, 26 de noviembre.

Roa García, A. (2013). Estudios y propuestas socio-educativas. Edetania (Artículo nº 44), *La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia.* pp. 241-258. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4596298

Rodríguez, M. (trad.) (2004). Análisis ético del concepto de discapacidad. De Simo Vehmas. *Revista española sobre discapacidad intelectual: Siglo Cero. 35* (212), 50-68. https://sid.usal.es/idocs/F8/ART6812/articulos4.pdf

Ruiz Esteban, C., Cerezo, F. y Esteban, M. (1998). El aula, marco institucional de socialización, interacción e integración. En F. Cerezo. *Conductas agresivas en la edad escolar* (pp. 69-84). Pirámide.

Saad Dayán, E. (2011). Transición a vida independiente de jóvenes con discapacidad intelectual: estudio de casos en un entorno universitario. (Tesis doctoral). Universidad autónoma de México. http://www.lareferencia.info/vufind/Record/MX_152a54c4aceec42c44e14f0417e6ce1f

Sáez, J. y García, J. (2004). El Estado como actor clave en la profesionalización de los educadores sociales: de las políticas sociales a las necesidades. *Revista*

interuniversitaria de Pedagogía Social, II época (11), 135-163. https://www.redalyc.org/pdf/1350/135015179007.pdf

Sáez, J. (2005). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, (336), 129-130. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1195503

Sánchez-Serrano, J.M., Alba-Pastor, C. y Zubillaga, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro de educación primaria de las universidades españolas. *Revista de Educación, 393,* 321-352. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496

Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 24* (2), 24-36. https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230794003.pdf

Sánchez-Valverde, C. (2014). Trayectoria y perspectivas de la educación social, en un entorno de cambio. Trajectory and perspectives of social education in an environment of change. *Revista pedagógica Tabanque*, (27), 201−216.

Sandoval, M., López, M. L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., y Echeita, G. (2013). Index for Inclusión: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Contextos Educativos. *Revista de Educación,* (5), 227–238. https://doi.org/10.18172/con.514

Santana Vega, L.E. y Santana Bonilla, P. (2016). El modelo de consulta/asesoramiento en orientación. *Revista de Investigación Educativa, 2* (16), 59-77. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=91504

Santofinio, G. (2016). De la anomalía a la discapacidad, una larga historia de exclusión social: de la muerte, al destierro y el repudio, a la inclusión educativa. *Revista Inclusión y Desarrollo, 3* (1), 34-46. https://www.readcube.com/articles/10.26620%2Funiminuto.inclusion.3.2.2016.34-46

Sarasa, S. y Sales, A. (2007). *L`exclusió social a les societats post-industrials: Teories i evidences empiriques.* Informe presentat a la sindicatura de Greuges de la ciutat de Barcelona. Monografía. de documentación social, pp. 104-ss. https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=ca&user=Krgym8AAAAAJ&citation_for_view=Krgym8AAAAAJ:zYLM7Y9cAGgC

Sevilla, A. y Ruiz Esteban, C. (2010). La interacción educativa: profesor/alumno y alumno/alumno. En O. López Martínez y C. Ruiz Esteban. *Psicología de la Educación para maestros de Educación Primaria* (pp.118-136). Diego Marín.

SID (2011). *Informe SOLCOM 2011. Derechos humanos en España: violaciones en España de la Convención sobre los derechos humanos de las personas con discapacidad (diversidad funcional) de la ONU.* https://sid-inico.usal.es/documentacion/informe-solcom-2011-derechos-humanos-en-espana-

violaciones-en-espana-de-la-convencion-sobre-los-derechos-humanos-de-las-personas-con-discapacidad-diversidad-funcional-de-la-onu/

Silva, D. y Amarillo, M. (2017). La educación social como antidestino: una visita por la clásica categoría pedagógica de Violeta Núñez. *Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay. http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/294*

Spencer, H. (1932). *Origen de las Profesiones*. Populares Iberia. Extractos de Rodríguez (Spencer H.,1992). *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (59), 317-328. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=250134

Stuart, O.W. (2003) (trad. 2008). Raza y discapacidad. ¿Sólo una doble opresión? (Ed. Len Barton-2008). *Superar las Barreras de la discapacidad. 18 años de Disability and Society*, pp. 327-340. Morata, S.L.

teleSURtv. (2015). *Francisco: respetar al pobre y no usarlo para lavar nuestras conciencias.* YouTube-Vídeo. https://www.youtube.com/watch?v=BdXpp1_2guw

Tezanos, J.F. (1999). *Tendencias en desigualdad y exclusión social: tercer Foro sobre Tendencias Sociales.*: Fundación Sistema.

Tezanos, J.F. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Biblioteca Nueva

Toboso, M. y Guzmán, F. y (2010). Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales... y otros lechos de Procusto. *Política y Sociedad, 47* (1), 67-83. https://www.um.es/discatif/documentos/PyS/5_Toboso_Guzman.pdf

Torres González, J. A. (2002). El concepto de educación especial: aclaraciones al entramado terminológico. En A. Sánchez Palomino; J. A. Torres González (Ed.): *Educación Especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad* (pp. 49-62). Aljibe.

Torío, S., Peña, J.V. y Rodríguez, M.C. y (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Revista teoría de la educación*, (20), 151-178. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71805/Estilos_educativos_parentales_revision_b.pdf;jsessionid=FE2AD0CFF7932CB7CA2FC36C7D3F6D54?sequence=1

Tribunal de Justicia de la Unión Europea (TJUE) (1976). *Carta Social Europea (revisada). (Tribunal Estrasburgo, 3. V).* https://rm.coe.int/168047e013

Unión Europea (EUR-Lex). Documentación Oficial-Agenda (2000). *Por una Unión más fuerte y más amplia*. https://eurlex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/?uri=LEGISSUM%3Al60001

Union of Physically Impaired Against Segregation (UPIAS) (1976). *Sobre los principios fundamentales de la discapacidad.* https://the-ndaca.org/resources/audio-described-gallery/fundamental-principles-of-disability/

Urra, J. (2014). *Psicohigiene*. Aguilar.

Urra, J. (2019). Déjalos crecer. (Conferencia-Ibiza). https://www.diariodeibiza.es/pitiuses-balears/2019/02/08/sobreproteccion-incapacita-hay-educar-esfuerzo/1046156.html

Urra, J. (2019). Déjalos crecer. *Gestionando hijos (Eventos).* https://gestionandohijos.com/evento/

Velarde, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista empresa y humanismo, 15 (*1), 115-136. https://revistas.unav.edu/index.php/empresa-y-humanismo/article/view/4179

Verdugo, M. A. (1995). Personas con deficiencias, discapacidades y minusvalías. En M. A. Verdugo Alonso (compi.). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Siglo XXI.

Verdugo, M. A (2003, octubre 30). *Aportaciones de la definición de retraso mental (AAMR, 2002) a la corriente inclusiva de las personas con discapacidad.* Ponencia, Universidad de San Sebastián, Guipúzcoa, España. http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6569/verdugo.pdf

Verdugo, M. A. (2003). La concepción de discapacidad en los modelos sociales. (Mesa redonda): *¿Qué significa la discapacidad hoy? Cambios conceptuales.* https://sid.usal.es/7103/8-11

Verdugo, M.A., Vicent, C., Campo, M. y De Urríes, B.J. (2001). Definiciones de discapacidad en España: un análisis de la normativa y la legislación más relevante (SID). https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/8.4.1-5021/8.4.1-5021.PDF

Verdugo, M.A. y Schalock, R.L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual Siglo cero, 236* (41), 7-21. http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/sc_236.pdf

Vidal, F. (2006). *Exclusión Social y Estado de Bienestar en España*. *V Informe de Políticas Sociales*. https://books.google.es/books?id=Evye7xLEDrYC&pg=PA79&lpg=PA78&ots=IoP8OHIYSv&focus=viewport&dq=tezanos,+1999+las+profesiones&hl=es#v=onepage&q=tezanos%2C%201999%20las%20profesiones&f=false

Villoria, M. (Julio de 2015). La corrupción en España: Rasgos y causas esenciales. *Cahiers de civilisation espagnole contemporaine*, 15 [Online]. https://journals.openedition.org/ccec/5949

Villoria, M. y Jiménez, F. (2012). La corrupción en España (2004-2010): Datos, percepción y efectos. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 138, 109-134. https://doi.org/10.5477/cis/reis.138.109

Willem, Cilia (ed.) (2011). *Minorías en red. Medios y migración en Europa.* Collecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. http://www.lmi.ub.edu/transmedia21/pdf/3_MinoriasenRed.pdf

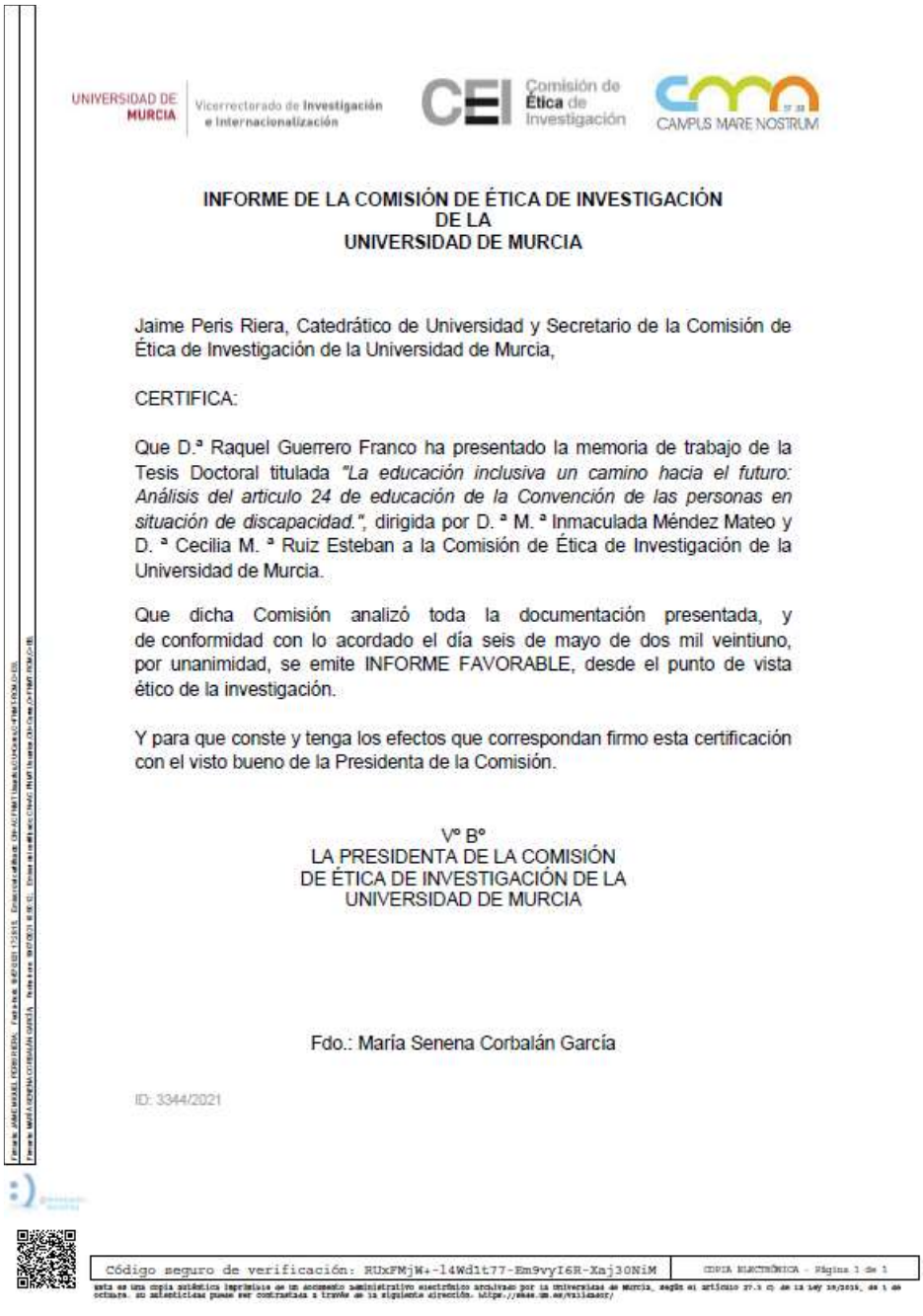
Woodcock, S. y Faith, E. (2021). Am I to blame? Teacher self-efficacy and attributional beliefs towards students with specific learning disabilities. *Teacher Development*, *25*(2), 215-238. http://doi.org/10.10 80/13664530.2020.1863256

Yubero, S. (2005). Socialización y Aprendizaje Social, (capítulo XXIV). *Revista de Psicología social, cultura y educación.* 819-844https://www.ehu.eus/documents/1463215/1504276/Capitulo%2BXXIV.pdf

Zamora, R. y Marín Albaladejo, J. A. (2011). Un modelo para analizar la representación simbólica del escándalo de corrupción política en la teoría del framing: aplicación al caso Umbra. *Communication Journal de Miguel Hernández,* (2), 231-238. https://mhcommunicationsjournal.wordpress.com/2011/10/31/zamora_marin/

ANEXOS

ANEXO 1.



UNIVERSIDAD DE MURCIA | Vicerrectorado de Investigación e Internacionalización

CEI Comisión de Ética de Investigación

CAMPUS MARE NOSTRUM

INFORME DE LA COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Jaime Peris Riera, Catedrático de Universidad y Secretario de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia,

CERTIFICA:

Que D.ª Raquel Guerrero Franco ha presentado la memoria de trabajo de la Tesis Doctoral titulada *"La educación inclusiva un camino hacia el futuro: Análisis del articulo 24 de educación de la Convención de las personas en situación de discapacidad."*, dirigida por D. ª M. ª Inmaculada Méndez Mateo y D. ª Cecilia M. ª Ruiz Esteban a la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia.

Que dicha Comisión analizó toda la documentación presentada, y de conformidad con lo acordado el día seis de mayo de dos mil veintiuno, por unanimidad, se emite INFORME FAVORABLE, desde el punto de vista ético de la investigación.

Y para que conste y tenga los efectos que correspondan firmo esta certificación con el visto bueno de la Presidenta de la Comisión.

Vº Bº
LA PRESIDENTA DE LA COMISIÓN
DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE MURCIA

Fdo.: María Senena Corbalán García

ID: 3344/2021

Código seguro de verificación: RUxFMjW+-14Wd1t77-Em9vyI6R-Xaj30NiM | COPIA ELECTRÓNICA - Página 1 de 1

esta es una copia auténtica imprimible de un documento administrativo electrónico archivado por la Universidad de Murcia, según el artículo 27.3 c) de la Ley 39/2015, de 1 de octubre. su autenticidad puede ser contrastada a través de la siguiente dirección. https://sede.um.es/validador/

ANEXO 2.

UNIVERSIDAD DE
MURCIA

Estimado/a Director/a del centro educativo:

Como profesoras de la Universidad de Murcia, nos dirigimos a usted para solicitar su autorización con el fin de llevar a cabo una investigación previa a la elaboración de la tesis doctoral de Raquel Guerrero Franco, bajo la dirección de las profesoras Cecilia Ruiz Esteban e Inmaculada Méndez Mateo, en la que se está llevando a cabo un estudio sobre la perspectiva del profesorado acerca de la inclusión en los centros educativos.

La participación es voluntaria y la identidad de los participantes se mantendrá anónima y confidencial en todo momento.

Por nuestra parte, nos comprometemos a informar por escrito de los resultados globales al centro, considerando que podrán ser de utilidad si así lo consideran.

Gracias por su colaboración.

Atentamente.

En Murcia, a 21 de diciembre de 2022

Fdo.: Cecilia Ruiz Esteban

Fdo.: Inmaculada Méndez

ANEXO 3.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN

SOBRE LA ESCUELA INCLUSIVA

Estimado/a profesor/a participante en el estudio:

Este cuestionario tiene como objetivos conocer cómo evalúan los profesores la inclusión educativa.

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Por favor, antes de proseguir con la encuesta debes aceptar la protección de datos marcado la casilla siguiente:

Marca solo un óvalo.

- Acepto la información sobre protección de datos
- No Acepto la información sobre protección de datos

1. Género

Marca solo un óvalo.

- 1. Hombre
- 2. Mujer
- 3. Otro

2. Edad (años)

_____

3. Lugar de nacimiento:

Marca solo un óvalo.

- 1. España
- 2. Otro país

4. ¿En qué nivel educativo impartes docencia?

Marca solo un óvalo.

- 1.Infantil
- 2. Primaria
- 3. Secundaria
- 4. FP/ Bachiller
- 5. Universidad
- 6. Centro específico
- 7. Otro

5. Años de experiencia docente

_____

6. ¿Conoce la comunidad docente la diferencia entre integración e inclusión educativa?

Marca solo un óvalo.

- 1. Si
- 2. No

7. ¿Se plantea la comunidad educativa la necesidad de algún tipo de recurso pedagógico que facilite la inclusión educativa de los alumnos con diversidad funcional?

Marca solo un óvalo.

- 1.Si
- 2.No

8. Con respecto al Marco de Derechos Humanos (MDH) ¿Conoce la comunidad educativa el alcance jurídico que presta la Convención de la ONU-2008 y de su Protocolo Facultativo a los alumnos con diversidad funcional?

Marca solo un óvalo.

- 1. Si
- 2. No

A continuación, queremos conocer la opinión del profesorado acerca de la evaluación de la escuela desde una perspectiva inclusiva.

Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones.Se trata de una encuesta anónima y confidencial.

1. Todo el mundo merece sentirse acogido

Marca solo un óvalo.

- 1. Necesito más información
- 2. En desacuerdo
- 3. De acuerdo
- 4. Completamente de acuerdo

2. Los estudiantes se ayudan unos a otros

Marca solo un óvalo.

- 1. Necesito más información
- 2. En desacuerdo

- [ ] 3. De acuerdo
- [ ] 4. Completamente de acuerdo

3. Los profesores colaboran entre ellos

Marca solo un óvalo.

- [ ] 1. Necesito más información
- [ ] 2. En desacuerdo
- [ ] 3. De acuerdo
- [ ] 4. Completamente de acuerdo

4. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto

Marca solo un óvalo.

- [ ] 1. Necesito más información
- [ ] 2. En desacuerdo
- [ ] 3. De acuerdo
- [ ] 4. Completamente de acuerdo

5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias.

Marca solo un óvalo.

- [ ] 1. Necesito más información
- [ ] 2. En desacuerdo
- [ ] 3. De acuerdo
- [ ] 4. Completamente de acuerdo

6. El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan juntos

Marca solo un óvalo.

- 1. Necesito más información
- 2. En desacuerdo
- 3. De acuerdo
- 4. Completamente de acuerdo

7. Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro.

Marca solo un óvalo.

- 1. Necesito más información
- 2. En desacuerdo
- 3. De acuerdo
- 4. Completamente de acuerdo

8. Se tienen en expectativas altas sobre todo el alumnado

Marca solo un óvalo.

- 1. Necesito más información
- 2. En desacuerdo
- 3. De acuerdo
- 4. Completamente de acuerdo

9. El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias c o m p a r t e n una filosofía de inclusión.

Marca solo un óvalo.

- 1. Necesito más información
- 2. En desacuerdo
- 3. De acuerdo
- 4. Completamente de acuerdo

10. El profesorado y el alumnado es igual de importante.

Marca solo un óvalo.

- 1. Necesito más información
- 2. En desacuerdo
- 3. De acuerdo
- 4. Completamente de acuerdo

11.El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol"

Marca solo un óvalo.

- 1. Necesito más información
- 2. En desacuerdo
- 3. De acuerdo
- 4. Completamente de acuerdo

12. El profesorado intenta eliminar todas las barreras del aprendizaje y la participación

Marca solo un óvalo.

- 1. Necesito más información
- 2. En desacuerdo
- 3. De acuerdo
- 4. Completamente de acuerdo

13. El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.

Marca solo un óvalo.

- 1. Necesito más información
- 2. En desacuerdo
- 3. De acuerdo
- 4. Completamente de acuerdo

14. Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas

Marca solo un óvalo.

- 1. Necesito más información
- 2. En desacuerdo
- 3. De acuerdo
- 4. Completamente de acuerdo

15. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro.

Marca solo un óvalo.

- 1. Necesito más información
- 2. En desacuerdo
- 3. De acuerdo
- 4. Completamente de acuerdo

16. El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad

Marca solo un óvalo.

- 1. Necesito más información
- 2. En desacuerdo
- 3. De acuerdo
- 4. Completamente de acuerdo

17. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para

todos.

Marca solo un óvalo.

- 1. Necesito más información
- 2. En desacuerdo
- 3. De acuerdo
- 4. Completamente de acuerdo

18. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse

Marca solo un óvalo.

- 1. Necesito más información
- 2. En desacuerdo
- 3. De acuerdo
- 4. Completamente de acuerdo

19. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado

Marca solo un óvalo.

- 1. Necesito más información
- 2. En desacuerdo
- 3. De acuerdo
- 4. Completamente de acuerdo

20. Se coordinan todas las formas de apoyo.

Marca solo un óvalo.

- 1. Necesito más información

2. En desacuerdo
3. De acuerdo
4. Completamente de acuerdo

21. Las políticas de “necesidades educativas especiales” son políticas de inclusión

Marca solo un óvalo.

1. Necesito más información
2. En desacuerdo
3. De acuerdo
4. Completamente de acuerdo

22. Las prácticas de evaluación y el apoyo psicopedagógico se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

Marca solo un óvalo.

1. Necesito más información
2. En desacuerdo
3. De acuerdo
4. Completamente de acuerdo

23. El apoyo que se presenta a los alumnos cuya primera lengua no es el castellano se coordina con el apoyo pedagógico.

Marca solo un óvalo.

1. Necesito más información
2. En desacuerdo
3. De acuerdo
4. Completamente de acuerdo

24. El apoyo psicológico y emocional guarda relación con el desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico

Marca solo un óvalo.

- 1. Necesito más información
- 2. En desacuerdo
- 3. De acuerdo
- 4. Completamente de acuerdo

25. Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina

Marca solo un óvalo.

- 1. Necesito más información
- 2. En desacuerdo
- 3. De acuerdo
- 4. Completamente de acuerdo

26. Se han reducido barreras a la asistencia

Marca solo un óvalo.

- 1. Necesito más información
- 2. En desacuerdo
- 3. De acuerdo
- 4. Completamente de acuerdo

27. Se ha reducido la intimidación

Marca solo un óvalo.

- 1. Necesito más información
- 2. En desacuerdo
- 3. De acuerdo
- 4. Completamente de acuerdo

28. Las clases responden a la diversidad

Marca solo un óvalo.

1. Necesito más información
2. En desacuerdo
3. De acuerdo
4. Completamente de acuerdo

29.Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado

Marca solo un óvalo.

1. Necesito más información
2. En desacuerdo
3. De acuerdo
4. Completamente de acuerdo

30. Las clases promueven la compresión de las diferencias

Marca solo un óvalo.

1. Necesito más información
2. En desacuerdo
3. De acuerdo
4. Completamente de acuerdo

31. Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje

Marca solo un óvalo.

1. Necesito más información
2. En desacuerdo
3. De acuerdo
4. Completamente de acuerdo

32. El alumnado aprende de manera colaborativa

Marca solo un óvalo.

- 1. Necesito más información
- 2. En desacuerdo
- 3. De acuerdo
- 4. Completamente de acuerdo

33. La evaluación motiva los logros de todo el alumnado

Marca solo un óvalo.

- 1. Necesito más información
- 2. En desacuerdo
- 3. De acuerdo
- 4. Completamente de acuerdo

34. La disciplina de las clases se basa en el respeto mutuo

Marca solo un óvalo.

- 1. Necesito más información
- 2. En desacuerdo
- 3. De acuerdo
- 4. Completamente de acuerdo

35. El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración

Marca solo un óvalo.

- 1. Necesito más información
- 2. En desacuerdo

3. De acuerdo

4. Completamente de acuerdo

36. El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado

Marca solo un óvalo.

1. Necesito más información
2. En desacuerdo
3. De acuerdo
4. Completamente de acuerdo

37. El profesorado se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado

Marca solo un óvalo.

1. Necesito más información
2. En desacuerdo
3. De acuerdo
4. Completamente de acuerdo

38. Los deberes para casa contribuyen al aprendizaje de todos

Marca solo un óvalo.

1. Necesito más información
2. En desacuerdo
3. De acuerdo
4. Completamente de acuerdo

39. Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares

Marca solo un óvalo.

- 1. Necesito más información
- 2. En desacuerdo
- 3. De acuerdo
- 4. Completamente de acuerdo

40. Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión

Marca solo un óvalo.

- 1. Necesito más información
- 2. En desacuerdo
- 3. De acuerdo
- 4. Completamente de acuerdo

41. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad

Marca solo un óvalo.

- 1. Necesito más información
- 2. En desacuerdo
- 3. De acuerdo
- 4. Completamente de acuerdo

42. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente

Marca solo un óvalo.

- 1. Necesito más información
- 2. En desacuerdo
- 3. De acuerdo
- 4. Completamente de acuerdo

43. La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.

Marca solo un óvalo.

- 1. Necesito más información
- 2. En desacuerdo
- 3. De acuerdo
- 4. Completamente de acuerdo

44. El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación

Marca solo un óvalo.

- 1. Necesito más información
- 2. En desacuerdo
- 3. De acuerdo
- 4. Completamente de acuerdo

45. Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado

Marca solo un óvalo.

- 1. Necesito más información
- 2. En desacuerdo
- 3. De acuerdo
- 4. Completamente de acuerdo

46. Propuestas que consideras que hay que mejorar:

Gracias por su participación.

ANEXO 4.

RECURSO FORMATIVO. GUÍA

Perspectiva formativa

En busca de concienciación y voluntad

EN GUÍA CON LA PEDAGOGÍA SOCIAL

CUANDO EDUCAMOS, MEJOR ... ...SI HABLAMOS DE CAPACIDADES





Educación Inclusiva y de Calidad,

Artículo 24



un derecho de tod@s

Elaboración propia

Impulsando inquietudes

No eres superior porque tengas mayor grado de inteligencia.

Te hace superior saber emplearla adecuadamente.

Anónimo

UN FUTURO DE ESCÁNDALO. LA EDUCACIÓN EN EL METAVERSO

Si nos hemos dejado globalizar para compararnos a los mejores…,

Con un sistema de educación superior desgastado, desmejorado, infectado y tóxico,

no podremos aspirar a estar en lo más alto…, nunca.

(Guerrero, 2023)



Amado Vásquez Sáenz

ANEXO 5.

El camino de la inclusión pasa por humanizar las profesiones que elevan a los profesionales de cuyo prestigio se sustenta la profesión.

Sólo es cuestión de tiempo que la falta de sensibilidad y compasión humana acabe por equipararnos a la inteligencia artificial, para entonces, el libro “No somos héroes” escrito por Raúl y por Magdalena las Poesías recitadas habrán dejado de tener sentido.

Antes que la inteligencia artificial haga de las profesiones una “tabla rasa” espero encontrar en mi vida profesional muchos profesionales como ellos…, dos profesionales capaces de corporizar responsabilidad, compasión y amor a los demás al mismo tiempo y en campos diferentes sin restar prestigio o profesionalidad, motivo por el cual, esta tesis doctoral les concede su broche final.

REFLEXIÓN FINAL

Dª. Magdalena Sánchez Blesa

Poeta murciana.

Poema

Instrucciones a mis Hijos

Jamás un conato de daros la vuelta.

Jamás una huida por muchos que sean.

Jamás ningún miedo, y si acaso os diera, jamás os lo noten, que no se den cuentan.

Jamás un "me rindo" si no tenéis fuerzas, aunque fuese a gatas, llegar a la meta.

Que nadie os acuse, ¡miradme a la cara!

Que nadie os acuse de dejar a medias un sueño imposible (si es que lo hubiera).

Yo no los conozco, y mira que llevo yo sueños a cuestas…

Jamás, y os lo digo como una sentencia, ¡miradme a la cara! jamás en la vida

paséis por el lado de cualquier persona sin una sonrisa.

No hay nadie en el mundo que no la merezca.

Hacedle la vida más fácil, ¡miradme! a cada ser vivo que habite la tierra.

Jamás se os olvide, que en el mundo hay guerra por pasar de largo sin gloria ni pena delante de un hombre y no preguntarnos

qué sueño le inquieta, qué historia le empuja,

qué pena lo envuelve, qué miedo lo para,

qué madre lo tuvo, qué abrazo le falta,

qué rabia le ronda, qué envidia lo apresa…

Jamás, y os lo digo faltándome fuerzas, si el mundo se para, os quedáis sentado

viendo la manera de que otro lo empuje.

Remangaos el alma, sed palanca y rueda,

tirad de la vida vuestra y de quien sea,

que os falte camino, perder la pelea contra los enanos.

No sed los primeros, que os ganen los hombres que no tienen piernas.

No sabedlo todo, dejad que contesten los que menos sepan.

Las manos bien grandes, las puertas abiertas.

Anchos los abrazos, fuera las fronteras, hablad un idioma claro, que se entienda.

Si estrecháis la mano, hacedlo con fuerza, mirando a los ojos, dejando una huella.

Prestad vuestra vida, regaladla entera, que a nadie le falte ni una gota de ella.

Cantad, que cantando la vida es más bella.

Y jamás, os hablo desde donde nazca el último soplo de vida que tenga,

jamás una huida, por muchos que sean.

Magdalena Sánchez Blesa (2017)

Poema

Si vas a hablar de mí

Si vas a hablar de mí ten el detalle de sentarte conmigo que te cuente

Así, si me críticas en los bares o en las esquinas sin que esté presente tendrás la información que te hace falta no la que te hayan dado en el mercado

Si vas a hablar de mí vente a mi casa, te acomodas, te calzas mis zapatos, te sirvo una infusión o acaso un vino,

Te informo de las cosas que me pasan y entonces sales con mis sentimientos y si tienes valor los desparramas en la cola de algún supermercado sin fuste ni elegancia ni talento…

Vente a mi casa, siéntate conmigo y si te importa mi vida… te la cuento

Sales con mi dolor y lo publicas si se te antoja

Sales con mis flaquezas a la calle, sales con mi derrota, sales con mi tristeza y si te atreves la espolvoreas a los cuatro vientos

Sales con mi esperanza y mi suplicio…

y sales con mi miedo y sales con mis deudas… con mi angustia…

sales con mi fracaso, sales con mis torpezas a la calle… con mis pedazos…

Si vas a hablar de mi vente a mi casa,

te informo de mi vida frente a un vino,

te calzas mis zapatos y recorres con ellos mi camino…,

entonces hablas con conocimiento, poniéndote mi cruz en tus costillas…,

entonces sales con mis sentimientos… y si tienes agallas… me críticas.

Magdalena Sánchez Blesa (2023)

REFLEXIÓN FINAL

D. Raúl Sánchez Pérez

Cirujano cardíaco infantil

Hospital Universitario La Paz (Madrid)

La fortaleza de ser diferente

Si tengo que definir el trabajo que nos ocupa es con la frase inicial: la fortaleza de ser diferente. He descubierto en la tesis de Raquel Guerrero sobre todo tres mensajes que creo nos ayudarían a tener una sociedad mejor. El primero es la importancia de la palabra, los nombres nos definen. En esta tesis encontraras un recorrido de dónde venimos y hacia dónde vamos en un tema nuclear de nuestra sociedad, que es realizar una inclusión plena de todas las personas, con nuestra diversidad. Y para ello es fundamental buscar la transversalidad en nuestro lenguaje, proponer un lenguaje en positivo y en creación. En la tesis queda demostrado que se ejerce desde distintos ámbitos un papel de superioridad, donde se intentaba maquillar con compasión, una postura desde arriba, poco horizontal. Una postura que justifica una fingida inclusión educativa. También el texto es un reconocimiento a esas personas que lideran un cambio de sociedad necesario, que creo que ya está en marcha, pero que queda mucho por hacer. En las líneas de esta tesis podemos discernir que amplificar las posibilidades de justicia en el lenguaje y de acercamiento a la realidad, aumentan nuestras posibilidades de desarrollarnos y de éxito personal y como sociedad, no podemos separar ambos niveles. El cuidado de todas las personas, sin paliativos, nos define como sociedad. El segundo mensaje es que todos tenemos diversidad funcional, y ahí hay que poner el centro, y que el objetivo es que todos tengamos un futuro de vida adulta, independiente y participativa y para ello tenemos que

actuar desde varias perspectivas. Dentro de la tesis se ha comprobado como la educación es una poderosa arma para lograr nuestros objetivos, pero que en realidad todavía hay mucho que mejorar. La educación no es solo cuestión de educadores, es importante actuar a varios niveles organizativos: microgestión, mesogestión y macrogestión. Es probablemente un trabajo interno, para que se pueda visualizar externamente, donde nadie quede fuera. El objetivo es normalizar las situaciones de distintas capacidades, no de normalización de las personas en situación de discapacidad. Por último, la tesis propone un camino de inclusión, sabemos que es posible, que ya ha comenzado el cambio, pero no podemos olvidar, que queda mucho por recorrer desde el punto de vista legal, político, social, comunicativo, deportivo, educativo, familiar y personal. Es un trabajo muy necesario, didáctico e instructivo. Es un compendio de que ser diferente es una fortaleza y que hay una fortaleza en la diferencia.

Raúl Sánchez Pérez (2024)