

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Facultad de Comercio, Turismo y Ciencias Sociales Jovellanos

TRABAJO FIN DE GRADO

GRADO EN TRABAJO SOCIAL

**“UNA MIRADA HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LAS
PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL INTELECTUAL
DESDE EL TRABAJO SOCIAL”**

AUTORA: PATRICIA ARIAS RUIZ

Gijón, 14 de noviembre de 2021

RESUMEN

La educación es uno de los pilares básicos del Estado de Bienestar y, por ende, un derecho fundamental del que todo el alumnado debería disfrutar en igualdad de condiciones independientemente de sus características personales, sociales o culturales. Sin embargo, esto no siempre ocurre y, en el caso de las personas con diversidad funcional intelectual, el desarrollo de esta etapa en unos contextos más o menos “normalizados”, marcará todo su proceso vital que se batirá entre el continuo de la inclusión y la exclusión. Por ello, con el objetivo de recalcar la importancia de alcanzar una educación inclusiva desde el aporte del Modelo de la Diversidad Funcional, se realiza en este trabajo fin de grado un análisis de los conceptos, de los modelos sociales y de los modelos educativos que han definido la realidad de las personas con diversidad funcional intelectual hasta el día de hoy. Además, se recoge la trascendencia del papel de la profesional del Trabajo Social dentro del Sistema Educativo y el aporte que desde su posición puede hacer para alcanzar el modelo de educación inclusiva. Será desde la misma profesión desde donde se establecerán las conclusiones finales que cierran el trabajo.

Palabras clave: Educación, Inclusión, Educación inclusiva, Diversidad Funcional Intelectual, Trabajo Social.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. DIVERSIDAD FUNCIONAL INTELECTUAL.....	5
2.1. DEFINICIÓN DE DIVERSIDAD FUNCIONAL INTELECTUAL.....	5
2.2. MODELOS DE TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL A LO LARGO DE LA HISTORIA.....	7
2.2.1. Modelo de prescindencia	7
2.2.2. Modelo Médico – Rehabilitador	8
2.2.3. Modelo Social	9
2.2.4. Modelo de la Diversidad Funcional	10
3. LA EDUCACIÓN	11
3.1. LA EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD FUNCIONAL: MOTIVO DE SU IMPORTANCIA.....	11
3.2. MODELOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD FUNCIONAL EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES	13
3.2.1. Exclusión	14
3.2.2. Segregación.....	14
3.2.3. Integración	15
3.2.4. Inclusión.....	15
3.3. MARCO LEGISLATIVO: HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	16
4. BREVE REPASO SOBRE LA SITUACIÓN ACTUAL	22
5. QUÉ APORTA EL TRABAJO SOCIAL A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	27
5.1. METODOLOGÍA	27
5.1.1. Planificación de las entrevistas	28
5.1.2. Desarrollo de las entrevistas	28
5.1.3. Análisis y conclusiones de las entrevistas.....	29
5.2. TRABAJO SOCIAL Y EDUCACIÓN INCLUSIVA	32
6. CONCLUSIONES	36
BIBLIOGRAFÍA	38
ANEXO I: ENTREVISTAS	41

1. INTRODUCCIÓN

La educación es un elemento de la estructura social que influye, delimita y organiza a las personas a nivel social, político y económico por medio de los discursos que se transmiten en su seno y que están al servicio del modelo hegemónico que el Estado define. Son estos discursos los que configuran, en el caso de los alumnos con diversidad funcional intelectual, los esquemas que perpetúan la estigmatización de este colectivo, pues tanto los conceptos como los modelos de tratamiento a la diversidad funcional utilizados hasta el momento los han situado como “no normales” dentro del ratio normativo vigente. De esta manera, durante mucho tiempo se les ha marginado y dejado fuera de la mayoría de los espacios vitales, lo cual, además de no respetar sus Derechos como ciudadanos, los ha conducido al camino de la exclusión social.

Por todo esto, y asumiendo que para acabar con estas situaciones uno de los primeros pasos es modificar el modelo educativo imperante – que hoy en día sigue separando a estas personas al no aceptar la diversidad como algo enriquecedor –, con el objetivo de mostrar que otro modelo más inclusivo es viable, se propone este trabajo final de grado.

Percibiendo la importancia de los términos en la configuración de los esquemas imperantes sobre la concepción de la discapacidad, en el primer capítulo, nos acercamos al concepto de personas con diversidad funcional intelectual, entendiendo que éste es el más adecuado. Además, para comprender la realidad social de este colectivo, hacemos un breve repaso a través de los modelos sociales destacados de tratamiento a estas personas.

Será en el segundo capítulo en el que nos centremos de lleno en el ámbito educativo. Para ello, se expondrá la importancia de la educación en el devenir futuro de la persona como elemento esencial en los procesos de inclusión y exclusión y se hará una revisión de los modelos educativos existentes para comprender el lugar que ocupan las personas con diversidad funcional intelectual dentro de los mismos. Además, se acompañará con un repaso sobre la evolución legislativa en materia educativa de nuestro país para conocer tanto el camino recorrido hasta el momento, como para recalcar los compromisos asumidos que deberán orientar el devenir futuro de las medidas que en adelante se implementen.

Con el fin de incluir una mirada actual, en el capítulo cuatro se presentan brevemente los datos que reflejan la situación educativa en el curso 2019/2020 de los alumnos con necesidades educativas especiales y, en especial, con diversidad funcional intelectual.

Buscando acompañar y complementar todo lo tratado hasta el momento con fuentes primarias e intentando ofrecer una mirada desde el Trabajo Social, en el capítulo cinco se analizan las entrevistas de tres Trabajadoras Sociales con relación en el ámbito educativo de diferentes sectores: Educación Ordinaria, Educación Especial y Tercer Sector. Finalmente, se abre un apartado en el que se incluyen diferentes propuestas de mejora desde el Trabajo Social – como profesión emancipadora – encaminadas a alcanzar un modelo educativo inclusivo que acepte la diversidad como algo enriquecedor y que tenga en cuenta las voces de todo el alumnado y no sólo de unos pocos.

Tras todo esto y, teniendo en cuenta el análisis hecho a lo largo de todo el trabajo, se presentan las conclusiones, que cierran el trabajo desde la óptica de un Trabajo Social inclusivo.

2. DIVERSIDAD FUNCIONAL INTELECTUAL

2.1. DEFINICIÓN DE DIVERSIDAD FUNCIONAL INTELECTUAL

La Organización Mundial de la Salud (OMS), en su 2ª Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Salud (CIF), define discapacidad como un “término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación; y que indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una «condición de salud») y sus factores contextuales (factores ambientales y personales)” (OMS, 2001, pg. 231). Esta definición, que propone un enfoque multidimensional del concepto – pues tiene en cuenta tanto la condición de salud, como el entorno físico y social de la persona – engloba las diferentes tipologías de discapacidad existentes (*intelectual, física, sensorial...*).

Siguiendo este enfoque dinámico, la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y de Desarrollo (AAIDD)¹, define en su 11ª edición publicada en 2010 el concepto de discapacidad intelectual². Concretamente, entiende que “se caracteriza

¹ Extraído del Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA).

² Romañach y Lobato (2005) refieren la necesidad de especificar concretamente si se trata de diversidad funcional física, intelectual, sensorial... pues, aunque sea la discriminación social y no la interna a cada grupo la que una al colectivo de personas con diversidad funcional; no se puede pretender erradicar esa discriminación sin atender a la diversidad específica de cada grupo.

por limitaciones significativas³ – originadas antes de los 18 años – tanto en funcionamiento intelectual, como en conducta adaptativa, expresada en habilidades adaptativas, conceptuales y prácticas”, es decir en lo que serían la comunicación, el cuidado propio, la vida en el hogar, habilidades sociales... Implica, por tanto, unas limitaciones en las habilidades para funcionar en la vida diaria que se expresarían cuando la persona interactúa con el entorno.

Como hemos mencionado, la discapacidad intelectual, según la definición indicada de la AAIDD, se caracteriza principalmente por limitaciones en el funcionamiento intelectual (*aprendizaje, razonamiento, resolución de problemas...*). Pues bien, será el propio funcionamiento intelectual el que delimite el nivel de discapacidad intelectual de la persona en base a un test de Coeficiente Intelectual: discapacidad intelectual leve (*por debajo de los 70-75 sin llegar al tramo 50-55*), moderada (*entre 55-50 y 40-35*), grave (*entre 35-40 y 20-25*) y profunda (*por debajo de 20-25*).

Históricamente, antes de llegar al concepto genérico de discapacidad, otros términos como *disminuidos, minusválidos o deficientes*, han designado – y siguen designando – peyorativamente durante siglos a un grupo de personas cuyo funcionamiento físico, intelectual, psicológico o sensorial es diferente al de la mayoría. Estas nomenclaturas negativas, que se intentaron superar sin éxito con el concepto *personas con discapacidad*⁴ han dado lugar al surgimiento de un nuevo término, el de *diversidad funcional*, que pretende dejar atrás esa visión negativa de la discapacidad.

Este concepto, que surge en España en el año 2005 dentro de la comunidad virtual de Foro de Vida Independiente⁵, “pretende una calificación que no se inscribe en una carencia, sino que lo que señala es un desenvolvimiento cotidiano, una funcionalidad diferente a lo que se considera usual y además asume que esa funcionalidad diversa implica discriminación y que es, no la peculiaridad fisiológica sino el entorno social el que la produce” (Rodríguez y Ferreira, 2010, pg. 294).

³ Hay que hacer hincapié en que no se debe entender que esas limitaciones significativas que tienen las personas con diversidad funcional vengan dadas por una “enfermedad”, la supuesta “enfermedad de la discapacidad” por así decirlo. La discapacidad no es una enfermedad, son realidades distintas que son interpretadas erróneamente como parte de una misma cosa bajo el código de la mirada médica como veremos a lo largo del trabajo.

⁴ Decimos “*se intentó superar sin éxito*” puesto que el término personas con discapacidad habla todavía de una “limitación” para llevar a cabo una vida “normal” generada por una “deficiencia” en el orden de salud, lo cual sigue enmarcando el término en el binomio “normal – no normal”.

⁵ El “Foro de Vida Independiente” es una comunidad virtual (<http://es.groups.yahoo.com/group/vidaindependiente/>) que surge en el año 2001 basándose en la Filosofía de Vida Independiente surgida en EE.UU. a finales de los sesenta. Se constituye en sí como un espacio reivindicativo y de debate a favor de los DD.HH. de las personas con diversidad funcional de España.

Concretamente, centrándonos en las definiciones más estrictas de la diversidad funcional, aparecen en la RAE (2021) las siguientes acepciones. Por una parte, encontramos la palabra *diversidad* que se define como: “Variedad, desemejanza, diferencia”. En este caso entendemos que refleja la diferencia respecto a lo que es habitual en el conjunto de la especie humana. Por otra parte, la palabra *función*⁶ hace referencia a la: “Capacidad de actuar propia de los seres vivos y de sus órganos, y de las máquinas o instrumentos”. Concretamente, en nuestro caso atendemos a “*la capacidad de actuar propia*” como funciones que las personas realizan de manera habitual (*comunicarse, desplazarse...*) y “*de sus órganos*” en cuanto al funcionamiento de partes del cuerpo (*piernas, ojos, brazos, cerebro...*). Aunque el término semánticamente recoge lo que se quiere expresar, no recoge un concepto muy importante, el de discriminación. Sin embargo, como defienden Romañach y Lobato (2005), no resulta necesario incluir en la definición del término este aspecto, pues históricamente la diversidad humana y la discriminación social han ido – casi – siempre de la mano.

Es por todo esto que, en adelante, a lo largo del trabajo, se utilizará el concepto *personas con diversidad funcional intelectual* como sustituto de los peyorativos “discapacidad”, “minusvalía”, etc. que solamente se utilizarán si se trata de una transcripción literal.

2.2. MODELOS DE TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL A LO LARGO DE LA HISTORIA

Desde la antigüedad hasta la actualidad han existido y coexisten distintos modelos que entienden el tratamiento social de la diversidad funcional de manera diferente. Concretamente, en este trabajo vamos a hablar de cuatro de ellos – (1) *el modelo de prescindencia*, (2) *el modelo médico – rehabilitador*, (3) *el modelo social* y (4) *el modelo de la diversidad* – así como de las tensiones surgidas de las diversas visiones defendidas por cada uno de estos enfoques.

2.2.1. Modelo de prescindencia

Este primer modelo, *el modelo de prescindencia*, es el más antiguo y se encuentra fundamentado en creencias religiosas. Concretamente, desde un enfoque pasivo, se consideraba la deficiencia como una causa ajena a la persona y se concebía la diversidad funcional como un hecho fatalista producto de un designio divino. Además,

⁶ Recurrimos al significado de esta palabra por la definición que encontramos de *Funcional*: 1. Adj. Perteneciente o relativo a la función o a las funciones.

desde esta concepción religiosa, estas personas eran vistas como una carga para la sociedad puesto que nada podían aportar a la misma (Toboso y Ripollés, 2008).

Partiendo de estas ideas y siguiendo a Toboso y Ripollés (2008), podemos ver que dentro del modelo de prescindencia surgen dos submodelos cuya respuesta social hacia la diversidad funcional difiere: *el modelo de prescindencia – eugenésico y el modelo de prescindencia – marginación*.

El primero de estos, *el eugenésico*, vinculado a las civilizaciones griega y romana, entendía que el nacimiento de un bebé con diversidad funcional se trataba de una advertencia por parte de los dioses que, enfadados por algún pecado cometido, habían castigado a los padres del niño. Esta forma de concebir la diversidad funcional unida a la idea de que era una vida que no merecía la pena ser vivida, daba lugar a prácticas eugenésicas como el infanticidio.

Por su parte, el modelo *de marginación*, relacionado con la Edad Media y el cristianismo, tenía como característica principal la exclusión como consecuencia del temor y rechazo a las mismas. La práctica habitual aquí deja de ser el infanticidio, pero aun así muchos de ellos mueren por falta de cuidados básicos. Por lo general, la vida de estas personas quedaba supeditada a la caridad generada por la compasión y a las burlas, ya que muchas veces se usaban como objeto de entretenimiento.

2.2.2. Modelo Médico – Rehabilitador

Históricamente hablando, podemos situar el surgimiento del *modelo médico – rehabilitador* en la época moderna, que alcanzará su punto más álgido con la emergencia del sistema de producción capitalista. Este hecho, determina que se adopte una perspectiva individualista que entiende “la *discapacidad* como algo exclusivamente biológico, donde la persona, sus deficiencias y dificultades son el centro del problema” (Muyor, 2018, pg. 65).

Siguiendo a Rodríguez y Ferreira (2010), esta última definición deja claro que el problema finalmente es de índole individual e interno, por lo que sólo la persona con diversidad funcional es responsable de su situación y enfermedad. Basándonos en esta idea, se sobreentiende que existen unos parámetros de “normalidad” que la persona con diversidad funcional, considerada biológicamente imperfecta, no puede alcanzar sin una “rehabilitación” que la “arregle o cure” y que le permita aportar algo útil a la comunidad en su conjunto.

Esta medicalización de los cuerpos es una herramienta utilizada por el poder político para el control de las personas. Concretamente, Foucault (1992)⁷ hace referencia a la producción de discursos de distintas disciplinas científicas que, al servicio del poder político, establecerán preinscripciones morales al señalar como bueno y deseable aquello que se considera “normal” en base a una mayoría. La imposición científica de la “normalización” de los cuerpos en virtud de dictámenes científicos, se convierte en una herramienta al servicio del poder que absorbe la diferencia y excluye cualquier tipo de diversidad.

De esta forma, la respuesta a aquellas personas con diversidad funcional que no respondían bien al proceso de rehabilitación con el que poder asemejarse a la norma, pasaban a ser institucionalizadas. Aunque este modelo, en el que la manera de actuar era internarlos en centros para apartarlos de la convivencia colectiva, se haya intentado superar, aún hoy en día sigue instaurado en la práctica pues sigue vigente la dicotomía entre lo “normal” y lo “no normal”.

2.2.3. Modelo Social

Ante la imposición médico-institucional que negaba el derecho de las personas con diversidad funcional a decidir sobre su propia vida, surge en EE. UU en los años 60 del siglo XX, dentro del propio colectivo, un nuevo paradigma social bajo el seno de la Filosofía de Vida Independiente.

Rodríguez y Ferreira (2010, pg. 292) defienden que, en este nuevo modelo, “la discapacidad no reside en un substrato fisiológico deficiente, sino en unas estructuras sociales que no tienen en cuenta las auténticas necesidades de las personas con discapacidad y las marginan y excluyen de la participación en la vida colectiva”. De esta manera, se traslada el concepto de discapacidad del plano individual al colectivo y se entiende que está causada por las limitaciones que tiene la sociedad a la hora de ofrecer servicios que tengan en cuenta las capacidades de todas las personas.

Tal y como indica Muyor (2018) son los factores externos los que verdaderamente limitan la capacidad funcional del individuo, por lo que donde verdaderamente hay que poner atención es en los factores sociales, económicos, institucionales y normativos que determinan el entorno y limitan la participación social y económica de las personas con diversidad funcional.

Se entiende así que la discapacidad es una cuestión de opresión generada por una falta de consideración por parte de las estructuras sociales opresivas existentes. Para

⁷ Citado en Rodríguez y Ferreira (2010).

corregir esto, el tipo de práctica aquí no se orienta a una rehabilitación médica, sino a una movilización política que consiga el reconocimiento de la ciudadanía plena de las personas con diversidad funcional. De esta manera, la *discapacidad* es entendida como una “construcción social” que tiene su origen en las estructuras dominantes que, mediante barreras, han impedido el acceso e inclusión a las personas con diversidad funcional a esferas como educación, ocio o trabajo (Rodríguez y Ferreira, 2010).

Si bien es cierto que este modelo introduce aspectos interesantes y deja atrás una mirada individualista de la diversidad funcional, sigue centrando su discurso en la dicotomía capacidad – dis-capacidad. Indirectamente, este modelo sigue persiguiendo un intento de *normalización* que es incompatible con la diversidad al establecer la capacidad como un elemento que define a la persona: “las personas con discapacidad tienen capacidades que, con los apoyos necesarios, pueden hacerle plenamente partícipe en sociedad” (Palacios y Romañach, 2008, pg. 48).

2.2.4. Modelo de la Diversidad Funcional

Frente a los tres discursos de los que hemos venido hablando hasta el momento y, señalando en especial el punto de partida que supuso el último modelo – *el modelo social*- hacia un tratamiento social de la diversidad funcional más crítico y ajustado a la realidad, surge en España una nueva propuesta, el *modelo de la Diversidad Funcional*.

Palacios y Romañach (2006) plantean un nuevo modelo que parte de la búsqueda de la plena *dignidad*⁸ de las personas con diversidad funcional a través de dos herramientas: los Derechos Humanos y la Bioética; que servirán, además de para conseguir esa plena dignidad de la que hablamos, para aceptar totalmente la diversidad como algo inherente a la propia existencia y al desarrollo de las sociedades modernas.

Al hablar de *dignidad*, hay que atender a las dos vertientes principales del concepto, pues cada una ofrece un significado diferente pero complementario a la palabra: *la dignidad intrínseca* y *la dignidad extrínseca*. La primera, se relaciona con el valor intrínseco de todo ser humano – *la autonomía, libertad e integridad* – por lo que, a efectos de su defensa, surge la necesidad de participar en el campo de la Bioética. Por su parte, la segunda, depende los Derechos Humanos, pues parte de los derechos y condiciones de vida que dan lugar a las reglas de convivencia social que interfieren en la interacción del individuo y su entorno. De esta manera, teniendo en cuenta las dos vertientes de la dignidad, en este nuevo modelo todas las personas tendrían igual

⁸ Dignidad entendida como “elemento clave para la participación y aceptación social de las personas con diversidad funcional” (Palacios y Romañach, 2006, pg.190).

valor moral⁹, lo que acabaría con la dicotomía *capacidades – discapacidades* y aceptaría el hecho de la diversidad humana.

Para promover finalmente este cambio, el modelo propone una eliminación de aquellos términos que se vean ligados a conceptos como *capacidad* o *enfermedad* y que representan valores culturalmente aceptados. Por ello, buscando un cambio hacia una terminología más positiva, surge como propuesta *personas con diversidad funcional* que reivindica la validez de todas las funcionalidades y que, con pretensión emancipadora, pretende dar una nueva visión social al colectivo.

3. LA EDUCACIÓN

3.1. LA EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD FUNCIONAL: MOTIVO DE SU IMPORTANCIA

La educación es un proceso integral de aprendizaje y socialización necesario para todos los seres humanos. Es el medio a través del cual se obtienen los conocimientos, los valores, los hábitos, las formas de actuar... que cada ciudadano adquirirá y que conformarán la sociedad en la que vivimos. De la educación depende, por tanto, el progreso de la humanidad, pues es una de las armas más poderosas de las que disponemos para forjar el futuro.

Siguiendo esta premisa, la educación refleja entonces las necesidades, las visiones y las ideas que son producto de la dinámica que se crea a través de la interacción social. Pero no solo eso; a su vez, se conforma como un elemento de la estructura social del que se vale el Estado para su orientar su estrategia de política pública. De esta manera, se encarga de instaurar sus propios sistemas educativos con el fin, en muchas ocasiones, de dar respuesta a intereses económicos del mercado laboral.

Tal y como nos dicen Calderón y Habbegger (2012), si partimos de esta idea, vemos que la escuela se erige como una de las principales – si no la principal – instituciones encargadas de legitimar las representaciones sociales dominantes sobre la diversidad funcional. Para ambos, la educación juega un papel importantísimo a la hora de no aferrarnos a las limitaciones biológicas y de establecer la cultura como medio para alcanzar la autonomía y libertad de todas las personas.

Pese a que los procesos de hominización y humanización hayan ido creando posibilidades más allá de las determinaciones biológicas, debemos ser conscientes de que las barreras naturales (*biológicas*) no podrán ser del todo destruidas. Sin

⁹ Hasta el momento, este *valor o status moral* ha sido inalcanzable ya que casi siempre se supedita la autonomía moral a la autonomía física.

embargo, como argumentan Calderón y Habbegger (2012), las barreras culturales no tienen una naturaleza regida por leyes externas a nosotros mismos, por lo que podrán ser modificadas y siempre se podrá alcanzar un estado culturalmente mejor. Por todo eso, la cultura debe de ser vista como un nuevo contexto en el que desarrollarnos pues, aunque es algo que viene impuesto por el propio individuo en el proceso de socialización, es modificable por él a través de la educación y el sentido crítico. Se trata de que biología y cultura interactúen a fin de conseguir modificar los contextos en los que ambos se desenvuelven gracias a los aportes de esta última. Aun así, tal y como señalan los autores, hay que tener cuidado en no limitarnos en creer que el problema termina ahí, pues no siempre la cultura en sí misma es el fin de nuestras ataduras, “ya que está impregnada de desigualdad revestida de naturaleza, relaciones de poder codificadas en argumentos genéticos, cultura expuesta como biología” (Calderón y Habbegger, 2012, pg. 22).

Siguiendo estas ideas y, volviendo al ámbito educativo, queda claro que la actividad de la escuela no será educativa hasta que no tenga en cuenta los factores que condicionan nuestra experiencia. Sólo así se acabará con la perpetuación de esquemas imparciales que surgen de una cultura hegemónica a la que le interesa clasificar a las personas con diversidad funcional para arrinconarles; pues lo que consigue es arrebatar los derechos y las oportunidades de estos alumnos.

Hasta aquí, hemos visto cómo la educación se configura como un elemento esencial de la estructura social a través de los discursos, visiones e ideas al servicio del modelo hegemónico que el Estado defiende. Ahora bien, la importancia de la educación de las personas con diversidad funcional no sólo tiene que ver con un terreno político y social, sino también con el terreno económico, en el que el Estado también influye.

Dentro de una sociedad capitalista no resulta impactante señalar que el sistema educativo se encuentra al servicio de los intereses económicos¹⁰ que se debaten en el campo de la producción y que producen – y reproducen – los procesos de inclusión y exclusión social en su sentido más estricto. De esta forma, ya desde el centro educativo se sentarán las bases jerárquicas que el mercado laboral establece a través de la distinción entre alumnos “válidos – no válidos” y que se perpetuará a través de los esquemas de competitividad, de roles diferenciados, de exigencias académicas en términos de calificación... Así, aunque los alumnos hayan entrado en el sistema educativo sin ningún tipo de prejuicio, poco a poco van adquiriendo esquemas

¹⁰ Calderón y Habegger (2012) defienden que la socialización escolar guarda una estrecha relación con la adquisición de las reglas establecidas por el propio sistema de producción neoliberal.

“útiles¹¹” que les sirven para identificar listos o tontos, ganadores o perdedores, iguales o diferentes... dentro de un contexto en el que sólo se les tienen en cuenta si sus notas y capacidades definen que serán rentables en el futuro para el sistema productivo neoliberal. Con ello, aquellos alumnos que no entran dentro de la norma serán separados del resto de sus compañeros, tendrán un currículum académico diferente, serán objeto de relaciones que generan dependencia (*ej. imposibilidad de toma de decisiones*) etc. Esta opresión ejercida desde la escuela tendrá su reflejo en el futuro dentro el ámbito laboral, en el que las opciones de empleabilidad de las personas con diversidad funcional se verán mermadas y reducidas¹².

De todo ello se concluye la importancia de la educación y de escuela, como una de las principales instituciones encargadas de romper estos esquemas preestablecidos que legitiman la exclusión que se reproduce en su propio seno. Se trata de la vulneración de los derechos de un colectivo al que se le están negando unas condiciones educativas básicas en igualdad de oportunidades respecto al resto de compañeros cuando deberían estar aseguradas.

Por tanto, “partiendo de la premisa de que sólo tenemos una vida, pero hay muchas formas de vivirla, *es necesario poner* de relieve la trascendencia que adquiere para una persona con diversidad funcional, el hecho de que esa vida se pueda desarrollar participando activamente en la sociedad, con el mayor grado de independencia posible” que solo será posible si se defiende “que la persona con rasgos de funcionamiento diferentes a los de la mayoría es un ser social con derechos, que debe desarrollar su vida con dignidad y libremente” (Rodríguez, 2016, pg. 9).

Es por este motivo por el que en este trabajo se defiende una educación inclusiva que asegure la igualdad de oportunidades y que tenga en cuenta la diversidad de sus alumnos como un hecho positivo que enriquece el proceso de enseñanza.

3.2. MODELOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD FUNCIONAL EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES

Después de hablar de la importancia de la educación, es necesario hacer hincapié en el recorrido que han seguido los modelos de tratamiento y atención a la diversidad funcional dentro de las instituciones escolares para entender en qué punto nos

¹¹ Por esquemas útiles se entienden referentes que hacen más fácil el desenvolvimiento dentro del contexto de la propia escuela.

¹² Es una realidad que la tasa de empleo de las personas con diversidad funcional es muy inferior respecto de las personas sin discapacidad. Concretamente, en el año 2019, El empleo de las personas con discapacidad (INE) recogía que la tasa de empleo de las personas con diversidad funcional era de 25,9% (21 puntos inferior a la de las personas sin discapacidad), la cual llegaba a caer hasta un 20,4% en el caso de las personas con diversidad funcional intelectual.

encontramos. Tomando como referencia la división que establece Martín-Ordanza (2018), se han señalado los cuatro modelos principales que han dirigido y guiado el tipo de educación de las personas con diversidad funcional hasta el planteamiento actual de inclusión.

3.2.1. Exclusión

Limitando el concepto de exclusión educativa al no acceso de los alumnos con diversidad funcional al sistema educativo; podemos relacionar históricamente el modelo de exclusión educativa al *enfoque de marginación del modelo de prescindencia* del que hablamos anteriormente. Concretamente, bajo esta visión, las personas con diversidad funcional no eran tratadas como seres humanos como tal, pues no se les reconocía su ciudadanía y con ello, sus derechos. Por tanto, a consecuencia del temor y rechazo profesado por el resto de la población, se les prohibía y limitaba el acceso a la educación, impidiendo su escolarización en cualquier tipo de centro educativo.

3.2.2. Segregación

Según Alonso y Araoz (2011, pg. 15) el modelo que defiende la segregación educativa es aquel que ideológicamente “considera que la educación es de mayor calidad cuando se imparte a grupos homogéneos”. De esta manera, aunque en este modelo se reconoce el derecho a la educación, los alumnos son separados a través de un sistema educativo dual: un tronco general para aquellos alumnos “normales” y otro paralelo como respuesta especial a aquellos alumnos “diferentes o especiales”.

Con esto, podemos ver que la segregación se fundamenta en el *modelo médico-rehabilitador* del que hemos hablado anteriormente, ya que considera que el problema se encuentra en el estudiante. Nuevamente, se habla de la dualidad *normalidad – no normalidad*, que determina la visión negativa de aquellos alumnos fuera de la norma.

Siguiendo a Vivar *et. al* (2011), es bajo esta premisa donde se establece un diagnóstico del alumno *diferente* en base a sus capacidades cognitivas básicas y a sus diferencias respecto al grupo normativo. Así, a través de la creación de manera artificial y pretendida de grupos homogéneos, se consigue identificar y distinguir entre alumnos *normales* y *especiales*, con lo que se consigue excluir a estos últimos de la vía ordinaria.

Esta práctica, que se extendería en España – tal y como reflejan las normas legislativas¹³ – hasta los años 80, desemboca en un empobrecimiento de la educación que afectará, sobre todo, a la minoría en la que se engloba a las personas con diversidad funcional que serán objeto de un aislamiento mayor (Alonso y Araoz, 2011).

3.2.3. Integración

Con los años, surge un nuevo movimiento educativo basado en la integración que se centra en la normalización de las personas con diversidad funcional en entornos menos restrictivos y que defiende que deberá ser el alumno quien deba adaptarse al resto de la comunidad educativa. Concretamente, para poder pasar a formar parte del sistema ordinario, este deberá seguir un proceso de rehabilitación que lo aproxime a un modelo de ser y actuar “normalizado” (Alonso y Araoz, 2011).

Como vemos, a diferencia del anterior modelo en el que las personas “distintas” eran separadas permanentemente de los alumnos “normales”; en este, podían pasar a formar parte de la vertiente ordinaria, siempre y cuando alcanzasen los parámetros que se consideraban “óptimos”. Nuevamente podemos relacionar este enfoque con el *modelo médico*, pues al igual que este, la premisa que fundamenta el modelo de integración educativa es el acceso a un proceso de rehabilitación con el que conseguir que puedan asemejarse a la norma.

Este enfoque que, como veremos después, llegó a España en los años 80, defendía un modelo educativo basado en la Educación Especial. Concretamente, determinaba la importancia de la atención a las Necesidades Educativas Específicas¹⁴ (NEE) de cada alumno, para lo cual se establecieron recursos específicos y profesionales especializados.

Como bien recoge Martín-Ondarza (2018), si bien es cierto que este nuevo modelo supuso un gran avance en el reconocimiento del derecho a la educación, presentó deficiencias en su puesta en práctica que vendrían derivadas principalmente del mantenimiento del modelo centrado en el *déficit* del alumno y de la creación de un subsistema de educación especial dentro de la educación ordinaria.

3.2.4. Inclusión

Para intentar suplir esas carencias, surge la educación inclusiva, que tal y como definen Alonso y Araoz (2011, pg. 23) “supone un sistema flexible que parte de la idea de que todos los niños son diversos, que todos los niños pueden aprender, de que

¹³ En el siguiente apartado se hará una breve revisión histórica de la evolución educativa a través de las normas legislativas que han regulado la educación de las personas con diversidad funcional.

¹⁴ Se explicará qué se entiende por alumnos con Necesidades Educativas Especiales en el apartado 3.3.

existen distintas capacidades, grupos étnicos, estaturas, edades, orígenes y géneros, y que el sistema debe cambiar para adaptarse a cada niño”. Como vemos, esta definición recogería la visión del modelo social, pues deja de ver el problema en el individuo para verlo en el propio sistema, que se habrá de adaptar a él. Sin embargo, hay que hacer hincapié en que la educación inclusiva debe estar orientada bajo el modelo de la diversidad ya que, sólo de esta manera, se respetará la plena dignidad de la persona. No se trata sólo de asegurar el derecho a la educación, se trata de dar una educación en la que no quepa la discriminación por ningún motivo y que respete la libertad, autonomía e integridad de todas las personas sin excepción. Como recalca García (2017) la heterogeneidad es una característica positiva dado que la realidad también lo es.

De esta manera, el modelo inclusivo defiende el derecho de los alumnos con diversidad funcional a estar dentro de las aulas ordinarias en las que recibirá apoyos especiales permitiendo que todos – sin excepción alguna – aprendan juntos, independientemente de sus diferencias. Se trata de “un proceso sistemático, sostenido y sistémico que busca la presencia, participación y el aprendizaje de todo el alumnado” (Martín-Ondarza, 2018, pg. 71). Para poder asegurar esto último, se establece un currículo amplio y flexible que parta de un enfoque metodológico centrado en el alumno y orientado a facilitar la diversificación y flexibilidad de enseñanza a fin de personalizar las experiencias comunes de aprendizaje.

3.3. MARCO LEGISLATIVO: HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Después de conocer los cuatro modelos educativos existentes como respuesta al tratamiento de la diversidad funcional, es esencial poder ver cómo estos han estado presentes en el Sistema Educativo español en diferentes momentos de la historia. Sin embargo, con el objetivo de no extendernos demasiado y bajo la premisa principal de centrarnos especialmente en la educación inclusiva, tomamos como punto de partida el momento en que se aprueba la vigente Constitución de 1978¹⁵. Esta, que fue reflejo del gran cambio democrático producido en España, abría paso hacia una integración educativa hasta el momento impensada¹⁶.

La Constitución refleja en su Art. 27 el derecho fundamental a la educación de todos los españoles sin excepción alguna: “Todos tienen el derecho a la educación”. Con

¹⁵ Se elige este hito histórico como punto de partida en nuestro análisis debido a lo que la propia Constitución Española supone para toda la población – y en especial a las personas con diversidad funcional – en el reconocimiento de su condición de ciudadanos.

¹⁶ Hasta entonces, la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (B.O.E. n.º 178, de 6 de agosto) defendía un modelo basado en la separación, pues organizaba la educación especial como un sistema educativo paralelo al ordinario.

esto, prescribe la igualdad de todas las personas en la cuestión educativa, que tendrá que ser garantizada por los poderes públicos independientemente de sus características personales y/o sociales (García, 2017). Además, se especifica que su objetivo será siempre “el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (Art. 27.2). Este compromiso social que el Estado contrajo se ve reforzado con el Art. 49 en el que aparece que: “Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los *disminuidos* físicos, sensoriales y psíquicos [...]” a través de una prestación de atención especializada bajo el amparo de los derechos fundamentales de los que gozan todos los ciudadanos.

En ese mismo año (1978), a nivel internacional fue publicado por la Comisión de Educación Británica el Informe Warnock, que fue realmente importante ya que utilizaba por primera vez un concepto más amplio que el tradicional de educación especial. Como recoge Aguilar (1991), se apostaba por terminar con los grupos diferenciados de alumnos, es decir, los que recibían educación especial y los que recibían educación general. Además, se establecía que las prestaciones educativas especiales tendrían siempre carácter adicional o suplementario y no alternativo o paralelo. Gracias a este informe, tanto en España como en otros países se condujo hacia una dirección más integradora del alumnado con diversidad funcional.

De esta forma, el siguiente hito se sitúa en el año 1982, con la publicación de la LISMI (*Ley 13/1982, de 7 de abril de Integración Social de los Minusválidos*), que supuso un avance – además de en otros aspectos – hacia la integración escolar de las personas con diversidad funcional. Concretamente, esta ley dedicaba la Sección Tercera del Título VI a la educación y establecía en su Art. 23.1 que, de manera general, “El *minusválido* se integrará en el sistema ordinario de la educación general, recibiendo, en su caso, los programas de apoyo y recursos que la presente Ley reconoce”. Si bien es cierto que por primera vez la Ley defiende el derecho de las personas con diversidad funcional a participar dentro del aula ordinaria; se establece como excepción – dentro del apartado 2 del mismo artículo – la posibilidad de escolarización en Centros Especiales siempre que no fuese viable la primera opción: “La Educación Especial será impartida transitoria o definitivamente, a aquellos *minusválidos* a los que les resulte imposible la integración en el sistema educativo ordinario [...]” (Art. 23.2). Como vemos, por primera vez se plantea la intención de llevar a la práctica una educación basada en la igualdad de oportunidades y derechos de todas las personas

que, sin embargo, queda en una proposición demasiado amplia y poco concreta como para permitir su aplicación de manera efectiva en los Centros Educativos Ordinarios.

Por eso mismo, para desarrollar los aspectos educativos que establecía la LISMI y poder llevarla a cabo, se aprueba tres años más tarde el Real Decreto 334/1985 de Ordenación General de la Educación Especial, que proponía una serie de medidas para desarrollar un programa de integración de las personas con diversidad funcional dentro del sistema educativo general siempre que esto fuese posible y viable. De esta manera definía que la Educación Especial “se concretará bien en la atención educativa y temprana anterior a su escolarización, o bien en los apoyos y adaptaciones precisos para que los alumnos *disminuidos o inadaptados* puedan llevar a cabo su proceso educativo en los Centros ordinarios del sistema escolar, en el régimen de mayor integración posible, o en los Centros o unidades de Educación Especial” (Art.2.1). Este Real Decreto supuso un paso previo a un planteamiento más inclusivo que se concretaría en 1990 a través de la siguiente ley educativa conocida comúnmente como LOGSE (*Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*).

La Ley ubicaba la Educación Especial dentro de la Educación Ordinaria, con lo que señalaba la existencia de un único sistema educativo que englobase a la totalidad de los alumnos (Art. 36.1); también introducía por primera vez el concepto de *alumno con necesidades educativas especiales* dentro de la legislación española. Apostaba por la integración escolar y la normalización (Art. 36.3), por la detección de las necesidades de manera precoz (Art. 37.2) y por la atención en Centros de Educación Especial solo cuando las necesidades de los alumnos no pudiesen ser atendidas en un Centro Ordinario (Art. 37.3). Por lo tanto, la ley supuso un gran paso ya que no entendía la Educación Especial como un déficit de la persona, sino que era vista desde un enfoque de atención a la diversidad de todo el alumnado, con o sin diversidad funcional (García, 2017).

El concepto de *necesidades educativas especiales*, que había sido introducido de manera novedosa en la ley, encontró un respaldo a nivel internacional en junio de 1994 en la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994). Durante la Conferencia, en la que participaron más de 300 personas en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, se examinaron los cambios políticos necesarios para favorecer el enfoque de una educación integradora bajo la premisa de una Educación para Todos. Concretamente, defendía que “los sistemas educativos debían ser diseñados y los programas

aplicados de manera que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades”, de manera que “las personas con necesidades educativas especiales pudieran tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberían integrarlos a través de una pedagogía centrada en el alumno, capaz de satisfacer sus necesidades” (Art. 2). De esta manera, se entendía que cualquier alumno, a lo largo de su período de escolarización, podía experimentar dificultades para aprender – independientemente de si tenía o no diversidad funcional – pues las características, intereses, capacidades o necesidades del aprendizaje que les eran propios podían variar.

Merece mención también el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. En él se estipulaba todo lo relacionado con la atención al alumnado con necesidades educativas especiales desde la perspectiva de la diversidad teniendo en cuenta que no sólo los alumnos con diversidad funcional tienen necesidades educativas especiales (Art. 1.1). Esta idea de que la educación especial no sólo corresponde a las personas con diversidad funcional se refuerza nuevamente en 1995, con la aprobación de la Ley Orgánica 9/1995, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG). En esta, aparece definida en la disposición adicional segunda lo que se entiende por alumno con necesidades educativas especiales: “aquellos que requieran, en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas”. Con esto, como apunta García (2017) podemos ver que no sólo se hablaba de *discapacidades*, sino también de situaciones de desigualdad derivadas del entorno cultural o social del menor.

Posteriormente, en el año 2002, se aprueba la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación que seguiría la línea establecida en años anteriores. Entre otras cosas, establece los principios de calidad del sistema educativo, entre los que destaca el principio de equidad entendido como “una igualdad de oportunidades de calidad, para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, en el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales” (Art. 1.a.). Además, menciona la importancia de la educación como transmisor de valores¹⁷, como compensador de las desigualdades tanto sociales como

¹⁷ Art.1: “Son principios de calidad del sistema educativo: La capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y mejora de las sociedades, y la igualdad de derechos entre los sexos, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, así como la

personales (Art. 1.c.) y como eje principal para la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa (Art. 1.d.) entre los que se encontrarían las personas con diversidad funcional intelectual.

Sin embargo, esta Ley no duraría mucho y en el año 2006 pasaría a ser sustituida por la Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) que supuso un paso definitivo hacia una educación inclusiva. En su preámbulo, este nuevo paso, aparecía recogido bajo la idea de que “la adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social”. Además, mencionaba la necesidad de atender a la diversidad como algo “que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos”, entendiendo “la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos”.

Centrándonos en su articulado, dentro del Título II sobre Equidad en la Educación, vemos que se introduce una nueva categorización sobre el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE). Se entiende que se trata de “alumnos y alumnas que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar [...]” (Art. 71.2). De esta manera, por primera vez se concibe de manera amplia una atención a la diversidad global que abarca a todos los alumnos y no sólo a las personas con diversidad funcional.

Es a lo largo de los artículos 73, 74 y 75 donde se especifican los principios concretos que regulan la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, que se regía por los principios de normalización e inclusión, con los que se pretendía asegurar la no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia dentro del sistema educativo.

De esta manera, con la nueva Ley se produce un cambio histórico en la concepción del tratamiento a la diversidad. Como hemos podido ver, con el paso de los años se ha ido abriendo paso a un discurso que consideraba que los alumnos con necesidades

práctica de la solidaridad, mediante el impulso a la participación cívica de los alumnos en actividades de voluntariado”.

educativas especiales no eran sólo los alumnos con diversidad funcional. Sin embargo, no es hasta este momento cuando verdaderamente se distingue y explicita de manera concreta la existencia de otro tipo de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo¹⁸. Por primera vez, se da un paso en la equiparación de derechos de las personas con diversidad funcional y se abre una puerta en dirección a una educación inclusiva que consiga dejar atrás la pretendida integración defendida hasta este momento, remarcando el hito histórico que supone la Ley.

En el plano internacional, en estos momentos, estaba siendo aprobado por la Asamblea General de Naciones Unidas, el texto surgido de la Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad. Ésta, que tuvo lugar en diciembre de 2006, fue decisiva ya que, por primera vez en la historia, eran reconocidos internacionalmente los derechos de esta minoría social, con lo que la diversidad funcional dejaba de considerarse un problema individual para convertirse en una cuestión de derechos (Rodríguez, 2016). Concretamente, dedica todo su artículo 24 al ámbito educativo y apostaba directamente por una educación inclusiva¹⁹.

Respondiendo al compromiso asumido por el Estado Español y bajo el cometido de intentar acomodar nuestra legislación a lo dispuesto en el texto internacional, se ratifican las medidas – sin ningún cambio en el caso del apartado de educación – de la Convención mediante la Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Será en diciembre de 2013 cuando se apruebe la siguiente ley educativa, la LOMCE (*Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*). Esta nueva Ley introducirá pocas novedades significativas en la propuesta educativa hacia la inclusión, ya que no fue un texto nuevo, sino que, tomando como referencia la anterior Ley, se introdujeron algunas modificaciones. De esta manera, se incluye una nueva sección – cuarta – dentro del articulado anterior, que se centra en un tratamiento más directo hacia el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que tenga mayores dificultades de aprendizaje (Art. 79.3 bis). Además, se incluyen dentro de la categorización del artículo 71.2 sobre alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, a los alumnos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

¹⁸ Esta Ley considera que cualquier persona, a lo largo de su período educativo, puede tener necesidades especiales de aprendizaje que habrían de ser cubiertas para su óptimo desarrollo.

¹⁹ Art. 24: 1. “Los Estados Parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida”.

Finalmente, cabe destacar la última norma educativa publicada en 2020 que es conocida popularmente como Ley Celaá (*Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*). La principal modificación que introduce, y que ha sido el eje central de numerosos debates por las diversas interpretaciones que se han dado, aparece recogida en su disposición adicional cuarta²⁰ que habla sobre la evolución de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales. Lo que se busca es cumplir lo exigido en la Convención del año 2006, por lo que la práctica propuesta es la integración de los Centros de Educación Especial en los Centros Educativos Ordinarios a través del apoyo de profesionales especializados. Además, al igual que en todas las leyes anteriores, se establece la posibilidad de acceso a Centros Especiales en casos puntuales en los que los alumnos necesiten una atención muy especializada. Bajo esta premisa, y con apoyo de los Colegios Especiales como centros de referencia y apoyo para los Centros Ordinarios, se pretende cumplir con el apartado 24.2.e) de la Convención: facilitar medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

4. BREVE REPASO SOBRE LA SITUACIÓN ACTUAL

Tras conocer la legislación en materia educativa y relacionarla con los principales modelos educativos existentes como respuesta al tratamiento de las personas con diversidad funcional; es necesario acercarse a los datos para conocer la magnitud de la situación a día de hoy en nuestro país.

Concretamente, según la información proporcionada por EDUCAbase (Ministerio de Educación y Formación Profesional), en el curso 2019-2020²¹ había un total de 8.286.603 alumnos matriculados en enseñanzas de régimen general (*Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato, Educación Especial...*), de los cuales, 748.024 (9,02%) eran alumnos con necesidades educativas específicas (*Ver Tabla 1*). De esta cifra, 223.805 (29,9%) correspondían al alumnado con necesidades educativas especiales en los que el apoyo se asocia a algún tipo de discapacidad o trastorno grave; frente a los 524.219

²⁰ “[...] El Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, desarrollará un plan para que, en el plazo de diez años, de acuerdo con el artículo 24.2.e) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad. Las Administraciones educativas continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos, además de escolarizar a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios”.

²¹ Durante este curso, aún seguía vigente la LOMCE (*Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*).

(70,1%) restantes que hacen referencia a otras necesidades específicas de apoyo educativo (*alumnado con altas capacidades intelectuales, alumnos con integración tardía en el sistema educativo español...*).

Tabla 4.1. Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por enseñanza, tipo de necesidad y sexo (%). Curso 2019 - 2020.

	Total	% Hombres	%Mujeres	Necesidades educativas especiales	% Hombres	% Mujeres	Otras necesidades específicas	% Hombres	% Mujeres
TOTAL	748.024	62,8	37,2	223.805	69,5	30,5	524.219	59,9	40,1
Distribución porcentual	100			29,9			70,1		
Educación Infantil	55.884	71,1	28,9	18.537	70,9	29,1	37.347	71,1	28,9
Enseñanzas básicas	640.209	61,9	38,1	181.431	69,6	30,4	458.778	69,6	30,4
E. Primaria	359.870	62	38	83.935	71,4	28,6	275.935	59,2	40,8
ESO	242.271	61,1	38,9	59.428	70,1	29,9	182.843	58,2	41,8
E. Especial	38.068	64,8	35,2	38.068	64,8	35,2	-	-	-
Bachillerato	16.299	61,3	38,7	4.933	68,1	31,9	11.366	58,4	41,6
FP Básica	9.938	71,2	28,8	4.725	71,6	28,4	5.213	70,8	29,2
FP De Grado Medio	14.244	65,9	34,1	6.586	68,9	31,1	7.658	63,3	36,7
FP De Grado Superior	4.894	63,7	36,3	2.324	67,4	32,6	2.570	60,4	39,6
Otros programas formativos	1.799	73,4	26,6	512	67,2	32,8	1.287	75,8	24,2
Otros prog. Formación E. Especial	4.757	62,9	37,1	4.757	62,9	37,1	-	-	-

Fuente: Elaboración propia en base a los datos extraídos de: <https://www.educacionyfp.gob.es>

Dentro del alumnado con necesidades educativas especiales que recibe apoyo, vemos que las Enseñanzas Básicas, incluida la Educación Especial específica, acaparan el grueso del estudiantado matriculado con un porcentaje del 81,06% (181.431 alumnos). Dentro de las Enseñanzas Básicas encontramos, en orden, respecto al total de alumnos con necesidades educativas especiales un total de 83.935 alumnos/as cursando primaria (37,5%), 59.428 matriculados en la ESO (26,55%) y 38.068 en Educación Especial (17%). Muy lejos de estos porcentajes aparecen otras enseñanzas como Bachillerato con un total de 4.933 alumnos/as (2,2%), la FP Básica con 4.725 (2,1%), la FP de Grado Medio con 6.586 (2,9%) y la FP de Grado Superior con un total de 2.324 matriculados (1,03%).

Tabla 4.2. Alumnado con necesidades educativas especiales por discapacidad, escolarización y sexo. Curso 2019 - 2020.

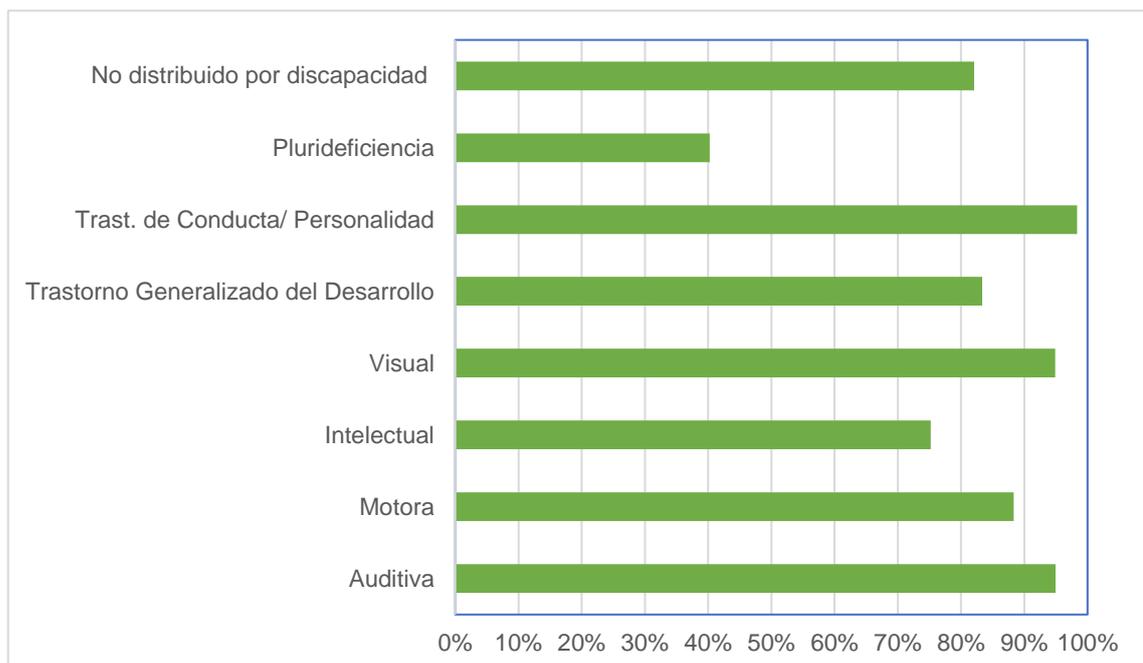
	TOTAL	Auditiva	Motora	Intelectual	Visual	Trast. Generalizado Desarrollo	Trast. Graves conducta/ personalidad	Plurideficiencia	No distribuido por discap.
TOTAL	223.805	9.497	14.485	62.991	3.767	55.701	55.271	14.146	7.947
% por discap.	100	4,2	6,5	28,1	1,7	24,9	24,7	6,3	3,6
% de mujeres	30,5	43,9	42,8	41,4	42,8	16,3	22,8	39,4	36,5
% de hombres	69,5	56,1	57,2	58,6	57,2	83,7	77,2	60,6	63,5
Educación Especial específica	38.068	481	1.693	15.626	192	9.284	917	8.451	1.424
% por discap.	100	1,3	4,4	41	0,5	24,4	2,4	22,2	3,7
% de mujeres	35,2	40,5	43,4	40,3	42,7	20,2	23,4	41,8	32,9
% de hombres	64,8	59,5	56,6	59,7	57,3	79,8	76,6	58,2	67,1
Atención en centros ordinarios	185.737	9.016	12.792	47.365	3.575	46.417	54.354	5.695	6.523
% por discapa.	100	100	6,9	25,5	1,90	25	29,3	3,1	3,5
% de mujeres	29,5	44,1	42,8	41,8	42,80	15,5	22,8	35,8	37,3
% de hombres	70,5	55,9	57,2	58,2	57,2	84,5	77,2	64,2	62,7

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a3a6c703-ba61-4027-8ee4-bbb0aa2e46ce/notaresumen20>

Centrándonos ya concretamente en el alumnado con necesidades educativas especiales por discapacidad (*Ver tabla 2*), podemos observar que en el curso 2019-2020 la discapacidad intelectual era la más numerosa con un total de 62.991 alumnos (28,1%), seguida de los trastornos generalizados del desarrollo con 55.701 (24,9%) y de los trastornos graves de la conducta/personalidad con 55.271 (24,7%).

Sin embargo, aun siendo la más numerosa, podemos ver diferencias significativas de integración en los centros ordinarios respecto a otras discapacidades (*Ver gráfico 1*). Mientras que el 98,3% de los alumnos con trastornos en la conducta, el 94,9% con discapacidad auditiva y el 94,9% con discapacidad visual estudiaba en centros ordinarios, para alumnos con discapacidad intelectual la cifra se reducía hasta el 75,2%. Esto denota una falta de integración del colectivo de alumnos con discapacidad intelectual mayor que en el resto de los alumnos con otras necesidades educativas específicas²².

Gráfico 4.1. Porcentaje de alumnos con necesidad especial de apoyo educativo atendidos en Centros Ordinarios por tipo de necesidad.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de:

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a3a6c703-ba61-4027-8ee4-bbb0aa2e46ce/notaresumen20>.

En cuanto a los porcentajes por sexo (*Ver tabla 2*), llama la atención que el porcentaje de mujeres con necesidades educativas especiales en Centros Ordinarios (29,5%) es

²² Esta comparación respecto al resto dejaría fuera al alumnado con plurideficiencia (40,25%) matriculado en Centros Ordinarios, que es el único que se sitúa por debajo del porcentaje del alumnado con discapacidad intelectual dentro de los mismos. Esto es así porque no podemos identificar los tipos de discapacidad concretos de los que estamos hablando.

inferior que en la Educación Especial específica (35,2%). Esto se debe a que, aunque el porcentaje de mujeres ronda el 40% en todas las discapacidades, en la atención a los trastornos generalizados del desarrollo (16,3%) y a los trastornos graves de conducta/personalidad (22,8%), su peso se ve reducido. Esto último, unido al alto grado de escolarización en enseñanzas ordinarias de esta categoría hacen que el porcentaje sea mayor dentro de la Educación Especial específica que en Centros Ordinarios.

Por tanto, aunque atendiendo literalmente a los datos se pueda pensar que la educación inclusiva es una realidad en nuestro país porque el grueso del alumnado con discapacidad intelectual matriculado en las Enseñanzas de Régimen General sea superior en Centros Ordinarios que en Centros de Educación Especial específica; esto es un error. En primer lugar, porque los datos recogidos se corresponden en todo momento al alumnado con necesidades educativas especiales integrado. Esto pone aún más en relieve la cuestión que se comentaba anteriormente sobre que España, a pesar de llevar los últimos años legislando a favor de un modelo educativo inclusivo que respalde el compromiso asumido en 2006 a través de la ratificación de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, sigue manteniéndose en un modelo educativo basado en la integración y no en la inclusión. En segundo lugar, si nos fijamos en el porcentaje de alumnos según el nivel de estudios, podemos ver que la mayoría del estudiantado con necesidades educativas especiales (*dentro de las que se incluirían los alumnos/as con diversidad funcional intelectual*) que recibe apoyo se encuentra dentro de las Enseñanzas Básicas – que son las obligatorias – donde la cifra asciende hasta el 81,06%. Frente a esto, podemos ver un reducido número de alumnos con apoyo en otras enseñanzas como Bachillerato o Ciclos Formativos de FP. Estos datos son una muestra de la realidad denunciada por el colectivo que ven limitadas las medidas de atención o de apoyo a la diversidad al período de la Educación Obligatoria. Lo que se consigue al limitar el acceso de las personas con diversidad funcional a otros niveles educativos es agrandar aún más esta falta de igualdad de oportunidades, pues el no poder disponer de los apoyos necesarios dentro de niveles educativos superiores impide el desarrollo pleno de estas personas. Finalmente, como hemos visto antes, hay que recalcar que a pesar de que la discapacidad intelectual acapara el grueso de alumnos/as con necesidades educativas especiales por discapacidad, el porcentaje de integración en los Centros Ordinarios de estos estudiantes se encuentra algo más de un 20% por debajo que el resto de las discapacidades. Esto denota una falta de integración del colectivo de alumnos con discapacidad intelectual mayor que en el resto de los

alumnos con otras necesidades educativas específicas, lo cual muestra que aún queda mucho trabajo por hacer.

5. QUÉ APORTA EL TRABAJO SOCIAL A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

5.1. METODOLOGÍA

Con el fin de complementar la información obtenida y desarrollada a lo largo de todo el trabajo, se decide recurrir adicionalmente a fuentes primarias para poder ofrecer la visión personal de diferentes profesionales. Concretamente, para obtener la información directa, se fija como método de investigación cualitativa la entrevista en profundidad; ya que nos permite conocer aquello que es importante y significativo para la persona entrevistada, así como comprender cómo percibe la realidad del alumnado con diversidad funcional intelectual dentro del sistema educativo. Además, se elige este método de investigación por las ventajas que ofrece respecto a la riqueza y profundidad de la información que se puede obtener, así como por la flexibilidad del diseño de la misma entrevista.

En cuanto a la entrevista, se utiliza finalmente el modelo semiestructurado pues, aunque es cierto que se establece un guion con preguntas concretas a responder, se da libertad para que la conversación fluya de manera directa y se incida más sobre ciertos aspectos interesantes que puedan surgir. Por su parte, respecto al tipo de preguntas, se opta por cuestiones precisas y sencillas de contestar. Principalmente, se utilizan preguntas de valoración para conocer la opinión de las personas entrevistadas y preguntas sobre motivos para conocer el porqué de esas opiniones; intentando siempre mantener una posición neutral que no sugiera una respuesta concreta por parte de la persona entrevistada.

Además, con el objetivo de facilitar la entrevista, se ofrece a las personas a las que se les va a entrevistar la modalidad de entrevista que prefieran: de manera presencial, vía online a través de videollamada o de manera indirecta facilitándoles las preguntas.

Finalmente, en cuanto a la delimitación del universo de estudio y marco muestral, desde la profesión del Trabajo Social – a fin de conocer la perspectiva desde este ámbito profesional – se busca contactar con Trabajadoras Sociales que mantengan relación o algún vínculo con el ámbito educativo por su cercanía con el tema. Además, se busca poder aunar la perspectiva de diferentes sectores profesionales, por lo que se plantea la posibilidad de entrevistar a un/a Trabajador/a Social de un Centro

Ordinario, de un Centro de Educación Especial y de una asociación o entidad del Tercer Sector.

5.1.1. Planificación de las entrevistas

Como hemos dicho, con el fin de complementar la información obtenida, se decide recurrir adicionalmente a fuentes primarias para poder ofrecer la visión personal de diferentes profesionales del Trabajo Social.

Para ello, en primer lugar, se envían correos a siete Colegios Ordinarios Públicos, a un Colegio de Educación Especial y a cinco asociaciones del Tercer Sector; todos ellos en Gijón. De ellos, sólo se obtiene respuesta afirmativa por parte del Colegio de Educación Especial con el que finalmente se concierta la entrevista de manera online. Por su parte, de los Colegios Ordinarios no se obtiene respuesta alguna y, en el caso de las asociaciones del Tercer Sector, las dos únicas que se ponen en contacto refieren no tener figura de Trabajador/a Social.

A fin de intentar solventar estos problemas, utilizando un contacto facilitado por una compañera que hizo prácticas en un I.E.S. de Gijón, se contacta telefónicamente con la PTSC (Profesional Técnico de Servicios a la Comunidad) del mismo. Finalmente, ésta – que es psicóloga – acaba remitiéndonos a otra PTSC de otro I.E.S. de la ciudad, esta vez con perfil de Trabajadora Social, con la que se concierta una entrevista en persona.

En cuanto a la profesional del Tercer Sector, tanto por la falta de respuesta por parte de las asociaciones de Gijón como por la inexistencia de la figura de Trabajadores Sociales en algunas de las entidades de las que sí se obtuvo respuesta, se decide contactar con una asociación de Cantabria dirigida a personas con diversidad funcional con la que se tiene contacto por haber participado hace tiempo en la misma. Finalmente, tras contactar directamente con la Trabajadora Social, por disponibilidad e imposibilidad geográfica de reunión, se le mandan las preguntas en Word por correo para que pueda responderlas de manera indirecta y escrita y que las reenvíe de vuelta.

5.1.2. Desarrollo de las entrevistas

Como se indicó en el anterior apartado, finalmente se fijaron tres entrevistas. La primera de ellas tuvo lugar de manera presencial en el despacho de la PTSC del Centro Ordinario el día 7 de octubre. La entrevista tuvo una duración aproximada de una hora y fue recogida a mano.

Por su parte, la segunda entrevista, que tuvo lugar con la PTSC del Colegio de Educación Especial, se realizó de manera online a través de Microsoft Teams el día 13 de octubre. En este caso, toda la conversación, que duró alrededor de 45 minutos, fue grabada.

Por último, como hemos dicho, la entrevista con la profesional del Tercer Sector se realizó de manera indirecta dada, sobre todo, la imposibilidad geográfica de reunión (Asturias – Cantabria). Por ello, se acordó mandar por correo las preguntas a través de un formato de Word que más tarde reenviaría cubiertas.

Aunque a priori pueda parecer negativa la utilización de diferentes formatos de entrevista según la persona (*entrevista cara a cara de manera presencial con recogida de datos de manera escrita, entrevista cara a cara de manera online con recogida de datos a través de grabadora y entrevista indirecta realizada mediante el envío de las preguntas vía online que fueron respondidas por la persona entrevistada*), se considera que no fue así; dado que resultó positivo tanto para las personas entrevistadas – a las que se les dio flexibilidad a la hora de elegir la modalidad de entrevista –, como para la entrevistadora – que pudo comparar los diferentes estilos y las fortalezas y debilidades que ofertaban cada uno –.

5.1.3. Análisis y conclusiones de las entrevistas

Tras la realización de las tres entrevistas, se puede ver que aparecieron diferentes opiniones, por lo que, para poder analizar y sacar conclusiones de cada punto de vista, fue necesario atender a los pensamientos e ideas de cada una de las personas entrevistadas.

En cuanto a la PTSC del Centro Ordinario, podemos decir que se situaría dentro del modelo médico – rehabilitador, pues habla de capacidades al mencionar que *“todos somos discapaces”*. Además, recalca la necesidad de cubrir algunas “carencias” dentro y fuera del ámbito educativo que denotan que entiende que las personas con diversidad funcional carecen de autonomía propia (*“¿Qué haces cuando se mueren sus padres? Igual que se entiende que si un menor queda huérfano va a estar protegido por la Administración, ¿por qué no se entiende que estas personas al quedar sin padres, aun siendo mayores de edad, también lo necesitan?”*). En cuanto a la terminología, sigue utilizando los términos que vio en la carrera y va variando entre *personas con discapacidad, discapacitados profundos...* porque, a su juicio, *“se le está dando un significado peyorativo a las palabras”* que no cree que tengan.

En cuanto al ámbito educativo, se situaría entre el modelo de integración y el modelo de segregación pues, aunque es cierto que habla de la existencia de una integración

total, cree que aquellos que tienen *“discapacidad profunda hay que separarlos para que vayan a Educación Especial”*.

Al hablar de los cambios que se podrían plantear desde el Trabajo Social recalca que la profesión no tiene prestigio profesional, motivo por el cual no se cuenta con nosotras en las políticas sociales. Además, habla de la falta de recursos humanos, materiales, económicos... Y pone como ejemplo la desprotección de los menores con discapacidad en la etapa de Infantil, de 0 a 3 años, que no tienen acceso a una guardería gratuita y pública. Finalmente, respecto al Covid-19, menciona que se ha sufrido un retroceso tremendo que se ha notado sobre todo *a la hora de retomar horarios y rutinas* pues se han vuelto *adictos a las tecnologías*, lo que, para ella, ha fomentado en cierto modo *los aislamientos placenteros* de las personas con discapacidad.

Por su parte, la PTSC del Centro de Educación Especial estaría más próxima al modelo Social pues, aunque es cierto que sigue hablando de capacidades – características del modelo médico –, hace hincapié en la importancia de la autonomía en las personas con discapacidad. Decimos discapacidad en este caso ya que, aunque es cierto que dice intentar utilizar los términos más adecuados e ir adaptando su vocabulario a los cambios que se van produciendo, recalca que cambiar tanto los vocablos utilizados puede confundir a la población y *“más allá de cambiar el término, lo que hay que intentar cambiar es el pensamiento de la gente”*. En cuanto al modelo educativo que defiende, aunque es cierto que hace alusión a que *“al final llegará un momento en el que estará todo junto”* porque como dice *“la educación es educación sea aquí o sea en otro sitio”*, se mantiene en una posición más próxima a una educación integrada pues para ella, aunque sea para momentos puntuales, *“tendrá que haber variedad de centros escolares, de líneas educativas”*. Además, menciona que actualmente no ve viable un modelo inclusivo porque *“ni estamos preparados como sociedad, no somos inclusivos como tal”*.

En esta línea, al hablar de los cambios que desde la profesión haría en el entorno escolar tanto de la educación ordinaria como de la educación especial, menciona que no puede separar el Trabajo Social de la cuestión educativa. De esta manera plantea que *“hay que asumir que no somos todos iguales y que se ha de trabajar en función a las necesidades de cada uno”*. Por esta razón, plantea que, dentro de los Centros Ordinarios, lo más importante es reducir el número de alumnos e incrementar el del profesorado que deberá estar formado en inclusión y; dentro de los Centros Especiales, recalca lo esencial que es el apoyo a las familias que normalmente se encuentran en una situación de soledad y miedo.

Es esta soledad la que reduce al final los núcleos en los que se relacionan las personas con diversidad funcional y sus familias que, como menciona la PTSC, tienen círculos más escasos, lo que ha hecho que durante la Covid-19 sus relaciones cara a cara a penas notasen cambios. Sin embargo, donde sí se ha notado diferencia ha sido en el ámbito tecnológico, donde la falta de medios electrónicos y de recursos para usarlos, además del hecho de no estar preparados para relacionarse vía telemática, han marcado huella.

Es finalmente, la Trabajadora Social del Tercer Sector, la que se situaría abiertamente dentro del modelo de la Diversidad Funcional pues, además de defender el uso del término personas con Diversidad Funcional como el más positivo, menciona directamente la importancia de referirnos a la persona y de no centrarnos en la discapacidad que esta tiene. Aun así, cabe señalar que, pese a situarse en este modelo, habla de *“personas con diferentes capacidades”*, idea que emana del todavía vigente modelo médico que muchas veces es difícil de dejar atrás por lo imperante que está en nuestra sociedad.

Desde el modelo de la Diversidad Funcional, defiende también un modelo de educación inclusiva que, a su juicio, permite *“percibir la diversidad como una realidad enriquecedora, así como posibilita que todos los alumnos adquieran conocimientos y desarrollen habilidades, actitudes y hábitos que contribuyen a su bienestar mental y social”*. Sin embargo, menciona que aún queda mucho camino por recorrer pues la falta de recursos materiales, económicos, de adaptaciones de accesibilidad cognitiva para los alumnos... impiden alcanzar un modelo educativo verdaderamente inclusivo. Incide también en que *“sin lugar a duda”* el Covid – 19 ha afectado negativamente a todas las personas y en especial al colectivo de personas con Diversidad Funcional que, junto con los menores y las personas mayores, han sido las que han sufrido un mayor aislamiento de participación social. Por último, desde la propia profesión, entiende que los Trabajadores Sociales deben *“dar a conocer las capacidades de las personas y ser facilitadores en este cambio al modelo inclusivo”* para lo que defiende, además de la necesidad de la figura del Trabajador Social en todos los institutos y colegios, un trabajo colaborativo entre el centro, las familias y los profesionales. En definitiva, entiende el Trabajo Social como un elemento de apoyo para el centro educativo que puede contribuir a abordar situaciones de vulnerabilidad social, a facilitar la inclusión del alumnado y a favorecer la participación de las familias.

Como podemos ver, contamos con tres visiones que, como hemos planteado, van de la más conservadora a la más abierta. Es cierto que entendemos la libertad de cada

persona de situarse en el paradigma que considere, pero desde este trabajo queremos defender una mirada más cercana a la de la última Trabajadora Social entrevistada, que defiende la importancia de una educación inclusiva y percibe *“la diversidad como una realidad enriquecedora”*.

5.2. TRABAJO SOCIAL Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

El proceso de cambio del modelo de integración educativa al modelo inclusivo pasa por diferentes fases o ámbitos en los que el Trabajo Social tiene una fuerte influencia. La figura profesional tiene un papel dentro de los Centros Educativos que debe aprovechar para alcanzar este modelo que percibe la diversidad como algo enriquecedor, por lo que, desde el mismo Trabajo Social, es necesario plantear cambios que permitan poco a poco dar este salto.

El primer apartado a destacar, y que fundamenta la existencia del Trabajo Social como tal, es la intervención profesional propiamente dicha; que se basa en los fundamentos éticos, epistemológicos y metodológicos de la profesión, desde un enfoque global, plural y de calidad. Partiendo de esta premisa, dentro del ámbito educativo, tal y como recoge el Consejo General de Trabajo Social (CGTS) (2020), las Trabajadoras Sociales debemos ofrecer apoyos a todas aquellas personas que se encuentren en situación de vulnerabilidad, precariedad o pobreza y trabajar en pos de la eliminación de aquellas barreras que puedan limitar el aprendizaje y la adquisición de competencias. Esto, se hará siempre a través del cumplimiento del principio de no discriminación, de justicia social y de plena participación de todo el alumnado, independientemente de su condición social y cultural, del género, de sus características personales o de si son personas con diversidad funcional.

Para ello, como recoge el mismo CGTS (2020), se debe incorporar la figura de la Trabajadora Social a las plantillas de todos los centros educativos y a los equipos multidisciplinares de la Administración educativa, para poder intervenir en coordinación con los diferentes agentes de la comunidad escolar. Esto es algo primordial, pues el número de Trabajadoras Sociales en los Centros Educativos es, como dice la tercera Trabajadora Social entrevistada, *“extremadamente reducido para las necesidades del sistema”*. Y es que, muchas veces la figura de la Trabajadora Social es apenas inexistente, pues el número de colegios que tienen asignados impiden en muchas ocasiones que pasen más de un día semanal de trabajo en cada centro educativo. Por ello, para poder ofrecer a la comunidad educativa la disponibilidad de las Trabajadoras Sociales, lo principal es aumentar el número de las mismas. De esta manera, se podrá seguir con el quehacer diario y se podrá dar apoyo al alumnado, al profesorado y a las familias que lo requieran, pues esto hace más fácil establecer canales de contacto.

Desde el ámbito del Trabajo Social es importante dar a conocer las capacidades de las personas y ser facilitadores en este cambio de modelo inclusivo, llevando a cabo un trabajo colaborativo de los centros, las familias y los profesionales. La figura de la Trabajadora Social debería existir en todos los institutos y colegios, para poder prestar una atención real a todo el alumnado. En definitiva, el Trabajo Social escolar puede constituir un apoyo para el centro educativo a través de su contribución como facilitador de la inclusión del alumnado y de la participación de las familias.

Desde esta misma intervención directa, las Trabajadoras Sociales tenemos la obligación de utilizar los Informes Sociales que permiten el diagnóstico y seguimiento del alumnado, en este caso, con diversidad funcional intelectual. Esto es algo muy importante a tener en cuenta a la hora de establecer una adaptación curricular en condiciones para aquellos alumnos con necesidades de apoyo educativo a los que muchas veces, por ser distintos, se les niega directamente el acceso, la permanencia o el progreso en el sistema educativo alegando que no pueden continuar en el currículum común.

Siguiendo a Alzola, K.J. y Vigo, E.A. (2019), la Trabajadora Social, dentro del equipo multidisciplinar, es la profesional que deberá servir de nexo entre el alumno – del que conocerá las necesidades específicas de apoyo que tiene – y el equipo docente a la hora de organizar e implementar las actuaciones y programas para la atención a la diversidad que permitan eliminar las barreras que impiden la inclusión educativa y social del alumno. Igualmente, tendrá que coordinarse con el centro educativo para dar respuesta a situaciones de vulnerabilidad, proporcionar información sociofamiliar del alumnado, asesorar sobre aspectos que favorezcan el buen funcionamiento del centro y elaborar información y difundir herramientas y materiales que sean de utilidad al profesorado (Ver Tabla 5.1.).

Además de ser nexo de unión entre el equipo docente y el alumno, debe de mantener igualmente comunicación directa con las familias para informarlas, orientarlas... tanto a nivel individual respecto a las necesidades específicas de apoyo del menor con diversidad funcional, como a nivel social de los recursos sociales existentes. La Trabajadora Social deberá conocer los recursos y colaborar con agentes externos al centro educativo para tejer redes que le permitan dar respuesta en las situaciones de vulnerabilidad. También debemos potenciar los estilos de crianza democráticos y comunicativos, favorecer la participación familiar en la búsqueda de soluciones a los problemas que puedan darse en los distintos niveles formativos y fomentar las relaciones familiares entre sí y con el propio centro educativo. En definitiva, es nuestro

papel como profesionales dar respuesta a las necesidades singulares del alumnado, apoyar a las familias y al profesorado y seguir coordinándonos con los recursos comunitarios.

Tabla 5.1. Dimensiones y funciones del Trabajo Social en el ámbito educativo.

ALUMNADO	PROFESORADO
Atender a las necesidades de apoyo educativo del alumno, elaborar Informes Sociales para su posterior adaptación curricular, atender a las situaciones individuales que interfieran en su proceso educativo, percibir e identificar conductas que puedan perturbar la convivencia escolar del estudiante con diversidad funcional intelectual...	Trabajar de manera multidisciplinar con todo el equipo docente para la coordinación y adopción de medidas de atención a la diversidad que favorezcan la inclusión del alumnado con diversidad funcional, asesorar e informar sobre la situación sociofamiliar del alumno respetando los límites de la confidencialidad, difundir herramientas y materiales de utilidad para el profesorado...
FAMILIAS	ESPACIO INSTITUCIONAL
Informar, acompañar y asesorar a las familias a nivel familiar, grupal y comunitario, fomentar la participación y la autonomía en la resolución de problemas, potenciar estilos de crianza democráticos y comunicativos, informar sobre recursos de la comunidad...	Fomentar la creación de espacios democráticos y de debate, incentivar la participación iniciando procesos de Investigación – Acción participativa, fomentar e impulsar el establecimiento de redes comunitarias...

Fuente: Elaboración propia en base al artículo de ALZOLA, K.J., y VIGO, E. A. (2019): "El trabajo social en el sistema educativo vasco, una apuesta social y política". *Zerbitzuan*, (68), 25-35.

Otro de los cambios que se han de plantear, en los que tiene cabida el Trabajo Social y que mencionábamos anteriormente, tiene que ver con entender el ser humano como proceso. Como decíamos, la escuela se erige como una de las principales instituciones encargadas de legitimar las representaciones sociales dominantes sobre la diversidad funcional; por lo que es muy importante no caer en la situación de poner la cultura al servicio de los intereses del Estado que, valiéndose de las limitaciones biológicas como excusa, arrincona a aquellos que considera diferentes. Teniendo claro que las barreras culturales siempre podrán ser modificadas a través de la educación y el sentido crítico, la Trabajadora Social puede intervenir en diferentes aspectos para intentar corregir esto, pues ocupa un lugar en el espacio institucional.

Por una parte, debe iniciar y provocar procesos de Investigación – Acción Participativa dentro de la comunidad escolar para que así, todas las personas involucradas dentro de la misma y, en concreto el propio colectivo de personas con diversidad funcional intelectual, puedan aportar soluciones a los problemas que impiden una verdadera inclusión. Esto supone generar espacios de participación, una de las bases sobre las que se asienta el Trabajo Social.

La participación es, además de un derecho, un elemento que atraviesa transversalmente a nuestras vidas, pues se encuentra relacionada con la democracia, el ejercicio de la ciudadanía, la consecución de derechos, el desarrollo social, la autonomía, la independencia... Ahora bien, como dice Seller (2009, pg. 91), la participación “se puede considerar y gestionar desde diferentes formas e intensidades”, por lo que esta variará dependiendo de la visión de propio profesional que puede optar por una intervención en la que asuma la responsabilidad directa en la resolución de los problemas sociales o bien, por un enfoque centrado en el proceso orientado a movilizar a las personas para que estas resuelvan las situaciones de dificultad. De esta manera, la Trabajadora Social debe influir e intentar renovar las formas de hacer la política social e implementar aquellas prácticas sociales que entiendan la participación como forma de poder social participativo. Dentro de su espacio de actuación, como propone Seller (2009), es necesario que se adopte un método de trabajo basado en la reflexión-acción-reflexión, que permita que, en este caso, los alumnos con diversidad funcional, las familias y la comunidad educativa, identifiquen sus necesidades sentidas colectivas, para que después puedan canalizarlas en forma de demandas de manera efectiva. Así, juntando el conocimiento informal de la comunidad educativa, con el conocimiento formal de la Trabajadora Social, se puede generar una racionalidad técnica y social que permitan socializar ese conocimiento.

Para ello es muy importante fomentar la democratización de los espacios educativos que permita a todos los alumnos, sin distinción, poner en práctica la capacidad de ejercer su derecho a participar. De esta manera, como Trabajadoras Sociales tenemos el deber de influir y “renovar las formas de hacer la política social e implementar prácticas sociales con una visión participativa y de proceso sostenible a largo plazo, más allá de lo tangible-prestacional” (Seller, 2009, pg. 108), para alcanzar decisiones verdaderamente significativas para los actores sociales. Un buen ejemplo de esto sería la creación de espacios – seminarios, asambleas, talleres, grupos de discusión... – para la reflexión compartida de la comunidad escolar.

Con todo lo que hemos venido diciendo hasta aquí, se estarían dando las herramientas básicas y los espacios para hablar de los que carecen las personas con diversidad funcional intelectual; que tendrían finalmente un lugar en el que poder cuestionar, poner en duda y construir aprendizajes útiles para toda la comunidad educativa que ellos mismos pueden gestionar y diseñar.

Esto, no sólo permitiría fomentar la participación social y política de las personas con diversidad funcional dentro del ámbito educativo – y en su vida en general –, sino que ayudaría además a modificar esos esquemas perpetuados por el sistema que nos clasifica en normales – no normales a través de prácticas excluyentes que se basan en prejuicios por el desconocimiento que se tiene de la diversidad funcional. Desde la profesión del Trabajo Social, se deben promover prácticas que tiendan a desnaturalizar esa “normalidad construida”, pues nuestro horizonte de intervención debe ser siempre la garantía de los Derechos Sociales de todas las personas y, en concreto, en este caso, del alumnado con diversidad funcional intelectual.

6. CONCLUSIONES

A lo largo del presente trabajo hemos ido resaltando los aspectos fundamentales que han definido y definen la concepción y el tratamiento de la diversidad funcional tanto a nivel social como educativo; así como la evolución o el camino que como sociedad deberíamos tomar en adelante. Tras este análisis, que nos ha permitido adoptar una posición fundamentada, creemos conveniente señalar las siguientes conclusiones.

En primer lugar, debemos recalcar que existe una necesidad real de modificar los conceptos que utilizamos. Como hemos visto, los términos peyorativos que se utilizan para definir la diversidad funcional – tales como *minusvalía*, *incapacitado*, *discapacitado*... – configuran los esquemas y los prejuicios relacionados con la misma; lo cual cronifica la visión del Modelo Médico-Rehabilitador aún imperante en nuestra sociedad. Aunque es cierto que cada vez se están dando más pasos en dirección al Modelo Social de la diversidad funcional, aún nos queda mucho camino por andar, pues a nivel social sigue existiendo un sentir y una mirada colectiva de *pena*, *miedo* y *desconocimiento* hacia la *discapacidad* que limita esa evolución. Además, creemos que, aunque es necesario pasar por ese Modelo Social, el objetivo final debería ser el poder llegar a alcanzar el Modelo de la Diversidad Funcional, pues es el único que concibe la diversidad como algo enriquecedor desde la óptima de la dignidad humana.

En segundo lugar, hay que señalar que la escuela y la educación tienen un papel primordial a la hora de cambiar esa realidad que encorseta, segrega y excluye a las

personas con diversidad funcional, eliminando los esquemas que los definen como “*no normales*”. Por ello, aunque es cierto que poco a poco se van implementando medidas dirigidas a cumplir el compromiso asumido con la ratificación de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad en el año 2006, es una realidad que seguimos en un modelo educativo que combina la integración y la segregación de las personas de este colectivo – especialmente en los niveles educativos superiores –.

Parte de la culpa de esto último que mencionamos, recae directamente sobre la falta de compromiso social del Estado y los poderes públicos, que siguen situados en una perspectiva rehabilitadora y capacitista de la diversidad funcional, tanto porque representa una posición fácil de adquirir, como porque les interesa a nivel económico. Dentro de una sociedad capitalista como la nuestra, en la que lo que el foco central está puesto en producir sin parar – productividad tóxica –, al Estado le interesa seguir señalando a aquellas personas que considera “*menos productivas o rentables*”. De esta forma, la escuela se establece – por su importancia y por su lugar al principio recorrido vital de las personas – como la institución central al servicio de los intereses económicos y a la jerarquía del mercado laboral, pues ya desde el principio separa y clasifica a estos alumnos, en *válidos* y *no válidos*. Por tanto, los procesos de inclusión y exclusión no sólo tienen impacto en el propio seno de la educación, sino en las posibilidades futuras de alcanzar un trabajo digno y una vida autónoma.

Por todo ello, en último lugar, creemos que es necesario que se implementen cambios dentro del ámbito educativo – por parte de todos los sectores que conforman la comunidad educativa – que permitan superar estos modelos que menoscaban los Derechos de las personas con diversidad funcional intelectual, para así poder dirigir hacia la inclusión el devenir futuro de la educación. De esta manera, es importante reconocer el papel que ocupa el Trabajo Social dentro de los Centros Educativos y darle a esta figura profesional el valor que tiene a la hora de ayudar y acompañar a superar o modificar las situaciones y/o estructuras que ponen a los alumnos con diversidad funcional intelectual en una posición de vulnerabilidad. Como profesionales, dentro del ámbito educativo tenemos el deber de introducir cambios que permitan mejorar tanto las relaciones con el alumnado, profesorado y familias, como los espacios institucionales. Solo creando una comunidad educativa democrática con espacios de participación comunes, podrá alcanzarse una escuela verdaderamente emancipadora e inclusiva que valore la diversidad como su elemento más enriquecedor.

BIBLIOGRAFÍA:

- AGUILAR, L.A. (1991): "El informe Warnock". *Cuadernos de psicología*, 197, 62 – 64.
- ALONSO, M.J., y ARAOZ, I. (2011): *El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española*. Madrid: Grupo Editorial Cinca.
- ALZOLA, K.J., y VIGO, E. A. (2019): "El trabajo social en el sistema educativo vasco, una apuesta social y política". *Zerbitzuan*, (68), 25-35. <http://dx.doi.org/10.5569/1134-7147.68>
- GARCÍA, J. (2017): "Evolución legislativa de la educación inclusiva en España". *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 251 – 264.
- MARTÍN, M. T., y RIPOLLÉS, M. S. A. (2008): "La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen". *Araucaria. Revista Iberoamericana de filosofía, política y humanidades*, 10 (20), 64 – 94.
- MARTÍN-ONDARZA, M.D.P. (2018): "Las respuestas a la diversidad en las políticas educativas españolas (1978 – 2013)". *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, (4) 2, 67-79.
- ONU (2006): "Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad". Disponible en: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> [Consultado por última vez el 31 de agosto de 2021].
- PALACIOS, A. y ROMANACH, J. (2008): "El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad)". *Intersticios. Revista Sociológica de pensamiento crítico*, 14 (2), 43 – 54.
- PALACIOS, A., y ROMANACH, J. (2006): *El modelo de la diversidad: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Madrid: Diversitas.
- RODRÍGUEZ, D. (2016): *No decidas por nosotros*. Gijón: Imprenta la Calzada.
- RODRÍGUEZ, D. y FERREIRA, M. Á. (2010): "Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional: un ejercicio de dis-normalización". *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 68 (2), 289 – 309. DOI: 10.3989/ris.
- RODRÍGUEZ, J. M. (2018): "La (situación de) dependencia en la diversidad funcional: de lo biológico y patológico en la persona". *Trabajo Social Hoy*, (84), 63 – 76.

- ROMAÑACH, J., y LOBATO, M. (2005): “Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano”. *Foro de vida independiente*, 5, 1 – 8.
- SELLER, E (2009): “El trabajo social en la dimensión de las políticas públicas de proximidad: responsabilidad y compromiso social”. *Humanismo y trabajo social*, 8, 85-109.
- UNESCO (1994): *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.
- VIVAR, D.M., 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”. *Educación y diversidad: Revista interuniversitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 5 (1), 23 – 31.

LEGISLACIÓN:

- Constitución Española, de 1978 (B.O.E. n.º 311, de 29 de diciembre).
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (B.O.E. n.º 103, de 30 de abril).
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo de ordenación de la Educación Especial (B.O.E. n.º 65, de 16 de marzo).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (B.O.E. n.º 238, de 4 de octubre).
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (B.O.E. n.º 131, de 2 de junio).
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. (B.O.E. n.º 278, de 21 de noviembre).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (B.O.E. n.º 307, de 24 de diciembre).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (B.O.E. n.º 106, de 4 de mayo).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (B.O.E. n.º 295, de 10 de diciembre).

PÁGINAS WEB:

- Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA): “*Definición de Discapacidad Intelectual. Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo*”. Disponible en: <https://creena.educacion.navarra.es/web/necesidades-educativas-especiales/equipo-de-psiquicos/discapacidad-intelectualp/definicion-de-discapacidad-intelectual/> [Consultado el 16 de noviembre de 2021].
- Consejo General de Trabajo Social (2020): “Propuestas del Trabajo Social en Educación ante el estado de alarma sanitaria Covid-19”. Extraído de: <https://www.cgtrabajosocial.es/app/webroot/files/consejo/files/Educacio%CC%81n.pdf>

ANEXO I: ENTREVISTAS

ENTREVISTA N.º 1: PTSC DE UN IES PÚBLICO DE GIJÓN.

Modalidad de la entrevista: De manera presencial en el despacho de la PTSC.

Recogida de información: De manera escrita.

Fecha y hora: 07/11/2021 de 09:15 a 10:30 horas.

Desarrollo de la entrevista:

Pregunta: En estos últimos años ha surgido debate en torno a los conceptos personas con discapacidad y personas con diversidad funcional, ¿qué opinas de esto? ¿Crees que la nueva acepción es positiva? ¿Por qué?

Respuesta: Cuando yo estudié eran discapacidad física, psíquica... Vamos evolucionando y cambiando etiquetas, mientras vayamos evolucionando... Yo son los que estudie en la Facultad. A mí discapacidad nunca me ha molestado porque al final todos somos discapaces; yo por ejemplo me puedo sentir discapaz respecto a alguien que corre una maratón. Al final, todo me parece demagógico y político. Estamos dando un significado peyorativo a las palabras que yo creo que no lo tiene. Quiero decir, hay cosas de las que no somos capaces y eso no nos convierte en peores. Ahora, que nos parece que el término es positivo, perfecto. Que nos parece un consenso, perfecto. En mi época se usaba el término discriminación positiva, y eso era una incongruencia en sí misma porque si no queremos que exista la discriminación, defender una discriminación positiva no tiene sentido. Al final, con los términos estamos rizando tanto el rizo que se pierde el contenido. Por ejemplo, nosotras antes éramos Asistentes Sociales y mucha gente así nos sigue llamando y a mí no me importa. No pasa nada por ello.

P: Centrándonos ya más en lo que es el ámbito escolar, vemos que la ratificación en 2006 de la Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad supuso en nuestro país el compromiso de asegurar un sistema de educación inclusivo, ¿crees que es viable totalmente este modelo? ¿Por qué?

R: Entramos en niveles. En el Sistema de Educación Ordinaria ya desde los 90 se produjo todo el proceso de integración de aquellos alumnos que no tenían discapacidad profunda, como los Síndrome de Down, por ejemplo. Yo diría que sí existe esa integración total, el problema está con aquellos que tienen una discapacidad más profunda que deben ir a Educación Especial, donde se preste más atención a sus necesidades. Yo he ido al cole de mi barrio con una niña con apoplejía

y hacía Educación Física. En la zona rural se veía que no fue de los políticos de los que llegó esto, sino de hechos. Yo era de ciudad y lo veo igual, les protegíamos y contábamos para todo con ellos.

P: Tomando como referencia esta preinscripción de la Convención de la que veníamos hablando, ¿cómo crees que es la situación de los alumnos con diversidad funcional intelectual dentro del ámbito educativo en España a día de hoy? ¿Crees que hasta el momento las acciones legislativas, sociales y económicas se han dirigido a alcanzar este acuerdo?

R: Sí que se ha hecho. Yo creo que en Infancia y Adolescencia sí se ha legislado a favor y sí se ha apoyado en ese sentido. Antes estaba en manos únicamente de la familia casi. Yo creo que hasta la mayoría de edad están a manos de la Administración, pero pasada esta edad están en manos de un sistema colchón que sería el Tercer Sector y la familia. Quitando las Asociaciones como la de espina bífida, ASPACE... que son las que dan apoyo cuando pasan los 18 años, no creo que haya una red social de apoyo a las personas discapacitadas psíquicas. Queda mucho por hacer a partir de la edad adulta cuando se abandona la tutela de estas personas. Claro, estamos hablando de discapacitados profundos; porque si son capaces de continuar con la educación reglada no hay problema.

P: Me has dicho que sí se notan las mejoras, pero, aun así, ves aspectos que no se llegan a cubrir. Intentando volver un poco al ámbito educativo y a centrarnos en él, ¿qué mejoras crees que deberían introducirse para alcanzar este acuerdo?

R: Yo creo que la mejora fundamental es la atención en la edad adulta, ya que hasta el momento se encargan o las familias o las asociaciones privadas. Debería ser un derecho y no un privilegio porque, ¿qué haces cuando se mueren sus padres? Igual que se entiende si un menor queda huérfano va a estar protegido por la Administración, ¿por qué no se entiende que estas personas al quedar sin padres, aun siendo mayores de edad, también lo necesitan?

P: Haciendo hincapié ahora en la situación sanitaria actual, ¿crees que el Covid ha afectado negativamente más a los alumnos con diversidad funcional que al resto de estudiantes? En tal caso, ¿en qué aspectos? ¿Por qué?

R: Ha supuesto un retroceso tremendo. A pesar de que el año pasado se hizo semipresencial, a los que tenían diagnóstico de Necesidades Educativas Especiales se les permitió venir a diario, aunque se diese lo mismo 2 días seguidos. Todo el tiempo que estuvimos encerrados son los que más lo han notado, sobre todo a la hora

de retomar los horarios y rutinas. Las familias han tenido mucho miedo, normal. Este tipo de alumnos sí que lo han notado más. Al estar en casa han hecho más uso de las tecnologías, por lo que se han vuelto más adictos ya que es más cómodo: te levantas más tarde, puedes jugar... Ese aislamiento en ellos a veces es placentero para ellos.

P: ¿Crees que seremos capaces de remontar esta brecha que se ha generado?

R: Lo remontaremos, pero hay situaciones que han venido para quedarse. Las nuevas tecnologías se han vuelto fuertes y van en perjuicio del usuario.

P: Como Trabajadora Social que eres, ¿qué propuestas crees que se podrían aportar desde la profesión en el ámbito educativo para mejorar la situación educativa de las personas con diversidad funcional tanto en los Centros Ordinarios como en los Centros de Educación Especial?

R: Siguiendo la ley y no legislando de nuevo, hace falta dotar de recursos humanos, económicos, materiales. Estamos infradotados según lo que dice la Ley. No sé si lo sabes, pero ¿la Educación Infantil Pública de 0 a 3 años?, no se ha acometido nunca al final. Los niños con discapacidad de esas edades están desatendidos. No se cumple la ley. A partir de ahí mejorar la ley en todos los aspectos, pero vamos a empezar primero a cumplirla. Destinar recursos a estos colectivos, sobre todo, que no se entienda como privilegio sino como derecho. El problema de la gente es entender que son privilegios y no derechos. A nadie se le ocurriría que un menor viviese solo, pues lo mismo una persona con discapacidad.

P: ¿Y centrándonos en el papel del Trabajo Social en el ámbito de la política social?

R: El Trabajo Social no está en la Política Social de este país, no se cuenta con el perfil del Trabajador Social a la hora de trabajar en estos temas. No tenemos Colegios Profesionales fuertes, no hay asociacionismo potente, ni representación social potente... somos la última mierda. No tenemos un prestigio profesional, nos queda mucha labor por hacer. ¿Tú crees que el usuario sabe quién y qué somos? Nada, en las políticas al final quien legisla es quien está en la casta, y en la casta no están los Trabajadores Sociales, que yo me alegro, pero vaya.

P: Bueno, sólo nos queda la última pregunta, ya estamos acabado. ¿Para ti, cuál/cuáles crees que es/son el/los modelo/s de educación más adecuado/s para las personas con diversidad funcional? ¿Por qué?

R: No conozco muy bien los modelos educativos que hay. Pero vaya, a mí lo que me gustaría es que las familias tuvieran la opción de elegir diferentes modelos según el número de tutela o de apoyo que necesite el alumno. Que no esté todo encorsetado. A mí me parece que, si una familia tiene un hijo de 2 años con una discapacidad en la que con 2 horas de apoyo le vale en vez de 6 horas, que se haga a demanda, que se atienda a la individualidad de esa persona. Es el problema de la Administración, que es muy encorsetado todo. En los países nórdicos sí que son más flexibles. El problema finalmente es la falta de recursos; sobre todo con estas personas no se están destinando todos los recursos que necesitan. Se hacen políticas encorsetadas que no están adaptadas a las necesidades.

P: Por mi parte eso es todo. Muchas gracias por tu tiempo.

R: Espero que te haya sido de ayuda.

ENTREVISTA N.º 2: PTSC DE UN COLEGIO PÚBLICO DE EDUCACIÓN ESPECIAL.

Modalidad de la entrevista: De manera presencial online vía Teams.

Recogida de información: Grabada.

Fecha y hora: 13/11/2021 de 11:30 a 12:10 horas.

Desarrollo de la entrevista:

Pregunta: La primera pregunta era sobre el debate que ha surgido ahora en torno a los conceptos personas con discapacidad y personas con diversidad funcional por el trasfondo del concepto en sí. ¿Qué opinas sobre todo esto? ¿Crees que la nueva acepción es positiva y supera una visión más peyorativa de la discapacidad?

Respuesta: Bueno, pues como en todas las cosas cuando se introdujo el término de personas con discapacidad también entramos en un debate de lo mismo y... bueno, poco a poco la gente se fue concienciando y fue asumiendo el término. Yo creo que hasta lo entienden. Entonces bueno, todavía el uso del minusválido, cuando dices no, persona con discapacidad todavía. Pero el tema de diversidad funcional está para mi vista como un poco metido a calzador. Es un término que no, que no... vamos a ver, que llegará a quedarse, pero para mí es un poco forzado. ¿Entiendes? Entonces eso, son muchos cambios para llamar a lo mismo y al final la cuestión es que lo difícil es cambiar el pensamiento de la gente; porque cambiar mucho las palabras a veces no cambia ese pensamiento. Entonces yo pienso un poco eso. Yo intento utilizar los términos que, que están en vigencia y que la gente considera como más correctos, pero... pero bueno, a veces eh... eso, le cuesta trasladarlo.

P: Haces referencia a que el término se ha intentado meter a calzador, ¿sin haber dado tiempo a procesarlo? No te entendí bien en ese sentido.

R: ¿El de diversidad funcional?

P: Sí.

R: No, no, no. Simplemente que están cambiando los términos. Ya te digo, empezamos con el de minusválido, luego con personas con discapacidad, ahora personas con diversidad funcional... Periódicamente tenemos que ir cambiando las cosas porque vemos que otras no funcionan o porque a lo mejor el término se hace más amplio o porque queremos englobar más cosas con el tema de la inclusión y con el tema de que todos estemos dentro. Con esto a veces lo que inducimos es a confusión a la gente. ¿Entiendes? Por eso, no porque sea ni muy rápido ni no. O sea,

al final con el paso de los años al igual que asumimos personas con discapacidad, asumiremos personas con diversidad funcional y luego surgirá otro término. La cuestión es que no es el término en general, no es el término que utilices, sino es la conciencia que la gente pueda tener de lo que es la discapacidad. Y yo creo que el tema va más por ahí.

P: Sí, claro. Más allá de lo que es el término, sino entender el trasfondo que tiene detrás. Vale. La segunda pregunta ya era centrándonos más dentro de lo que sería el ámbito escolar. La ratificación en 2006 de la Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad supuso en nuestro país el compromiso de asegurar un sistema de educación inclusivo, ¿crees que es viable totalmente este modelo? ¿Por qué?

R: El modelo inclusivo, ¿no?

P: Sí.

R: A ver. De momento yo no lo veo viable porque no estamos preparados ni como sociedad ni porque no somos inclusivos como sociedad. No tenemos todavía ese término de inclusión como... realmente integrado. Y luego, económicamente tampoco tenemos medios para poder atender en los centros ordinarios todas las necesidades que se pueden llegar a dar. Hay cierta parte de las discapacidades que por mucho que queramos, en los Centros Ordinarios es muy difícil de trabajar porque se requieren una serie de medios que no tenemos. Estaría genial tener a críos que necesitan respiración asistida, sillas de ruedas... como una serie de cosas. Sería genial tenerlos en los colegios; pero es que se plantean muchas dificultades. Eso por un lado. Y luego, tenemos en base a los alumnos por aula. Tenemos planes de estudios poco adaptados a los avances tecnológicos que estamos teniendo y que son demasiado rápidos, que no se asumen en los centros Ordinarios para el alumnado normo-típico por decirlo de alguna manera cuando tienes alumnado con discapacidad, pero bueno... Luego, seguimos teniendo la mente poco abierta. Volvemos a lo mismo. Y luego, en tema del miedo a lo desconocido. La discapacidad yo siempre digo que es el miedo a lo desconocido. Como, ay, meca, a ver si me va a tirar o a ver qué va a pasar... Y entonces, pues eso. Para mí es muy difícil conjugar todas esas cosas. Entonces, el término de la inclusión debería haber nacido ya con la educación. Pero sin embargo siempre hubo segregación; y la seguirá habiendo, segregación por todo. Y la sociedad, volvemos a lo mismo, sigue sin estar preparada para asumir las diferencias; y ya no solo en la discapacidad sino en cualquier otro tipo de diferencia que pueda haber.

P: Bueno, yo creo que me has respondido también un poco ya a lo que sería la siguiente pregunta, ¿no? Porque iba centrada sobre cómo veías la situación de los alumnos con diversidad funcional dentro de lo que es el ámbito educativo a día de hoy y si las acciones legislativas, sociales y económicas se habían dirigido a alcanzar este acuerdo. Me has hablado ya de que no tenemos los medios económicos... y bueno, creo que está un poco respondida, pero si quieres añadirme algo...

R: Yo creo que eso, nos queda mucho por recorrer. Porque una cosa es lo que está escrito en el papel, lo que se pone y yo en el papel puedo poner maravillas. Pero otra cosa es que luego, la realidad, cuando te topas con ella es donde tienes que poner... eh... dices no, pues esto no lo puedo hacer, hasta aquí no puedo llegar. Y luego, lo que vuelvo a insistirte, es necesario un cambio de mentalidad. Mientras que no haya un cambio de mentalidad, pues es muy difícil conseguir que haya otro tipo de cambios, ¿no?

P: Porque, bueno. Tema legislativo sí que se legisló a partir de la Convención a favor de un modelo educativo inclusivo, pero ¿crees que se debería incidir a nivel concreto a partir de ahí? Porque una cosa es la ley y luego otra las medidas que hacen falta para implementarlas. Entonces por si quieres añadir algo en ese sentido.

R: Es que las medidas... a ver, la ley. Para cumplir la ley sí. Se puede hacer cumplir la ley. ¿Pero qué más da que hagas cumplir la ley si no hay un cambio? Y el cambio pasa pues, por el tema de las personas, que son las que en realidad tienen que llevarlo a cabo, mientras que no haya esos cambios de mentalidad es muy difícil.

P: Sí, que necesitaríamos más un cambio a nivel social, como sociedad. Vale. Bueno, yo creo que esas dos preguntas han quedado respondidas, así que si quieres pasamos ahora a cómo estamos ahora con la situación sanitaria actual. Si crees que el Covid... encima tú lo has podido ver más en primera persona que otras personas que he entrevistado... si crees que han afectado más negativamente a las personas con diversidad funcional que al resto de estudiantes y sobre todo en qué aspectos lo puedes haber notado o se ha visto más.

R: A ver, pues yo creo que sí se vieron más afectadas por el tema de la pandemia, porque las relaciones sociales que puedan tener eh... no están preparados muchas veces para hacerlas como lo estamos haciendo ahora por videoconferencia, porque no entienden este tipo de relación. Para ellos es otro tipo de cuestiones. Pero luego, existen otro tipo de problemas, por ejemplo, la falta de recursos. Nos encontramos con que muchos alumnos y familias no tenían acceso a los recursos e incluso aunque les dieras el recurso tampoco tenían posibilidades de ponerlo porque no sabían. Además,

en ese momento tampoco había posibilidades de enseñarles a hacerlo. Y aun así seguimos teniendo un porcentaje en el que... todavía tienen esas dificultades, que a pesar de tener el Teams, a pesar de tener otra serie de cosas, seguimos utilizando las vías tradicionales del teléfono y la nota en la cartera porque es muy difícil comunicar con las familias. Entonces eso ya es un hándicap también, el uso de las tecnologías que ahora mismo es el futuro y es lo que les está dando un poco vida a los chavales que están en casa y que tienen o que tenían pocas posibilidades de conectar con otros.

P: A nivel social, en lo que se refiere a las relaciones personales cara a cara, ¿tú crees que también ha afectado?

R: A ver, a lo mejor no tanto eso porque mira, adolecemos precisamente de eso. Los chavales con discapacidad generalmente tienen unos núcleos muy reducidos para relacionarse. No, no son chavales que puedan salir y vayan con su pandilla o que puedan coger y conectar... porque aquí no es así. Primero, porque muchas veces los chavales no están preparados porque no pueden o no saben o porque su propio trastorno no se lo permite. Y luego, por el tema de las familias. Conciliar diferentes familias para que puedan hacer grupos y tener esos grupos, es muy difícil y no todas las familias están dispuestas hacerlo ni saben tampoco. Ni tienen esos apoyos de decir, bueno pues ahora me junto con el vecino y tal y salimos con los chavales y los chavales salen por un lado y yo salgo por otro. No, eso no se daba. Es muy poquito. Lo que es por ejemplo las relaciones del ocio y tiempo libre, es muy escaso. Es muy escaso los grupos y tal... son muy pocas las familias que son participativas y que sacan a sus hijos a que hagan cosas, ¿entiendes? No sé si es que no saben, si no pueden, si les come la vida... Entonces no se vieron realmente afectados en eso. Se vieron porque no podían salir, porque no podían hacer la vida habitual, pero no porque a lo mejor sus relaciones se vieran mermadas porque esas relaciones ya eran escasas. Entonces volvemos a lo mismo, si esa relación ya es escasa, utilizar este tipo de medios... cuando juntabas por ejemplo una clase, el tutor hacía una tutoría con todos los alumnos y se veían todos en la pantallita... Aquí es difícil. Sobre todo, también tenemos muy pocos alumnos en clase, la dinámica es mucho de tutor con alumno... entonces bueno, ahí está un poco el tema. Ah, otra cosa era que, además, para utilizar todo este tipo de medios necesitan el apoyo de la familia y aquí es lo que te decía, que las familias muchas veces tampoco están preparadas para utilizar este tipo de medios. Entonces bueno, son medios como muy dinámicos y las familias no saben utilizarlas. Y estos críos, quieras que no, necesitan siempre el apoyo de alguien detrás. Son autónomos para ciertas cosas, pero necesitan supervisión.

P: ¿Y crees que esta brecha, por así llamarlo, que ha podido provocar el Covid y el uso de los medios tecnológicos durante el período que estuvimos encerrados se puede superar?

R: Yo creo que sí, que lo estamos superando. Ahora mismo casi todos estamos ya utilizando cosas que no usábamos antes y las estamos incorporando; y las familias llegarán a incorporarlas. También es una cuestión económica de que puedas disponer de un portátil, una Tablet o una conexión... y muchas veces la gente está más preocupada de tener el plato de comida en la mesa que de tener ese tipo de cosas. Que hay excepciones eh, hablo en general también, no todas las familias son lo mismo. Pero bueno, en un alto porcentaje es lo que pasa. Están más preocupados en el sobrevivir que a lo mejor no le dan tanta importancia a esa parte de la educación. No se dan cuenta de que es el futuro, que sus hijos tengan discapacidad, el hecho de que estén preparados, que estén autónomos son el futuro. Empiezan a verlo con el tiempo, cuando los chavales son mayores, cuando empiezan a tener 18 y 20 años, cuando las familias se ven mayores, cuando se ven que empiezan con achaques... ahí es cuando empiezan a ver que la necesidad de darles autonomía a sus hijos es importante. Pero, previamente no lo ven porque el hijo es un acople suyo. Van con él, lo llevan a todas partes, porque no le dan la autonomía. También volvemos a lo mismo. No hay sitios a los que los chavales puedan ir y darles esa autonomía fuera de la escuela. Hay muy poco, lo que hay casi siempre es pagando y en principio la disponibilidad económica pues oye, no es muy alta.

P: Bueno, por ejemplo, desde Abierto Hasta el Amanecer que sí que tienen actividades gratuitas, hay algunas que aparecen como inclusivas... Porque claro, luego está Alarde que sí que es de pago, que hay que pagar por las actividades.

R: Sí, es una asociación en la que te haces socio y tienes actividades en las que puedes participar y no pagas. Es una asociación que se mueve mucho pero sí que son de pago. Abierto Hasta el Amanecer tiene ciertas actividades, pero... los padres todavía faltan también la confianza. Falta confianza de que el personal que esté allí se pueda hacer cargo de los chavales, sepa cómo atenderles, las dificultades propias de los chavales... Yo siempre digo, participad en actividades normalizadas. Pero claro, hay que entenderlo y también, volvemos a lo mismo. El resto de los chavales tampoco están muy acostumbrados a que de repente llegue una persona que se pone a dar chillidos o gestos y tal, y los padres también tienen miedo. Piensan que proteger a sus hijos es eso, el evitarles ese tipo de situaciones.

P: Claro bueno, ahí también entramos en el debate de conseguir un cambio a nivel de sociedad, para que la gente conozca qué realidades existen.

R: Claro. Como lo ves, la inclusión no es solo eso. Yo siempre digo a las familias y al Ayuntamiento, a las actividades que se promueven y tal... Es que tenemos, que pueden participar. Y digo, sí, vale por poder pueden participar. Pero la falta de confianza, el hecho de... todas esas cosas, a veces no funcionan y no llegan a la gente por eso mismo, porque la discapacidad es un mundo muy grande y no es solamente la persona que tiene una discapacidad mental o cognitiva. Sino que hay otro tipo de discapacidades que afectan, y físicamente... Y entonces, la diferencia también... pues eso, los padres lo que intentan es proteger a sus hijos de todas esas cosas.

P: Bueno, luego ya, desde el punto de vista de la profesión, desde el Trabajo Social, ¿qué propuestas crees que se podrían aportar tanto al ámbito educativo de los Centros Ordinarios como los Centros de Educación Especial?

R: A ver. Yo lo que veo es que tendría que haber, en los Centros Ordinarios en concreto, por ejemplo, menor número de alumnado. Dices desde la profesión, pero lo junto con la cuestión educativa. Entonces ya lo veo ya en ese punto. Tendría que haber menos número de alumnos en las aulas para que la atención fuese más individualizada. La diversidad no es un caso solo de las personas con discapacidad. Tú cuando entras en un aula, tienes un montón de chavales, de críos, que cada uno tiene su propia historia y tiene su propia forma de hacer las cosas. Entonces tienen también sus necesidades. Hay que asumir eso, que no somos todos iguales y que se ha de trabajar en función de las necesidades de cada uno. Sobre todo, menos número de alumnos y más personal que pueda atenderles. Por ejemplo, sería cuestión también de más profesorado, ¿no? Pero no para trabajar con los alumnos en realidad, sino como apoyo al resto de... al profesorado, para que la inclusión pueda ser efectiva. Para hacer también ese cambio de mentalidad, personas que están preparadas de una manera que entienden la inclusión, que tienen ideas innovadoras, buenas, inclusivas... para que puedan trabajar con el resto del profesorado y se den cuenta de que hay posibilidades de hacer las cosas de otra manera, porque... a veces solamente ves el túnel por el que tú estás y la forma de trabajar tuya. Entonces, bueno, el cambio de mentalidad para que la gente se abriera y que llegase gente también con ideas mejores. A veces no es cuestión de dinero, solo es cuestión de tener ideas y de poder llevarlas a la práctica sintiéndose apoyado. Muchas veces, lo que también falta es el apoyo... apoyo moral, ya no es apoyo de dinero ni nada, el que no te dejen solo en un momento determinado cuando está pasando algo con algún crío, que alguien te dé

ideas, ese arropo que se siente. Eso es lo que veo que está faltando tanto en unos conceptos como en otros. Y en el caso de los Centros de Educación Especial vuelvo al tema de las familias. El hecho de la soledad de las familias de las personas con discapacidad y trabajar también un poco más en esa línea. Lo intentamos, pero también volvemos a lo mismo, a veces esas familias también se cierran en banda... porque no solamente es la cuestión del colegio es que es la sociedad en general.

P: Sobre todo por proteger entiendo que te refieres, ¿no?

R: Por proteger, porque no se les cuestione... A ver, por ejemplo, un crío con TEA, Trastorno del Espectro Autista que bueno, tú lo trabajas de una manera, te hace caso, que tienes que decirle que no, tienes que insistirle... trabajar con él de unas formas determinadas y tener unas pautas. Una mamá, sola, con un hijo con TEA va al supermercado y el niño dice: "quiero esto, quiero esto", diciéndolo a gritos. ¿Qué opción tiene la madre cuando todo el mundo se pone a mirarla y a cuestionarla como madre? Pasa con cualquiera. Cualquiera que va con el cochecito y el niño va llorando, te quedas mirando como diciendo: qué le habrá hecho esta madre al niño. No te planteas que igual es una medida educativa o cualquier otra cuestión... Entonces bueno, simplemente eso, el cuestionamiento que supone una mirada que te echan por la calle porque tu hijo tiene una cara muy particular, o que tiene una dificultad o lo que sea... Una mirada de lástima. Ese tipo de cosas, volvemos a lo mismo. Mientras que no cambiemos esa mentalidad, mientras que no normalicemos y mientras que no nos metamos en la vida del vecino a decirle lo que tiene que hacer, cuando en tu vida igual estás haciendo todo lo contrario... Pues de momento somos una sociedad que somos así. Estamos cambiando, no estoy diciendo que sea todo de esa manera, si no, no se estarían haciendo cantidad de actividades ni se estaría visibilizando como se visibilizan a los chavales con discapacidad; pero aún nos queda camino por recorrer en ese sentido. A parte, volvemos a lo mismo, no es lo mismo, depende del tipo de discapacidad. Una discapacidad que se ve, como el Síndrome de Down es más aceptada y tiene otra serie de connotaciones que no tiene un crío, que tú ves un crío precioso por la calle pero que te va haciendo aleteos o que te va haciendo cosas y tal y dices: uy, qué pasa aquí. Cuando tú ves a tu hijo de una manera determinada no te puedes imaginar que... lo que puede estar pasando por esa cabeza o qué puede estar haciendo. Y sin embargo sí es verdad que es más aceptada la discapacidad cuando es algo que es visible: cuando vas en una silla de ruedas o cuando vas con un bastón. Pareces más aceptado que con otro tipo de discapacidades que no son tan visibles y que se notan en los comportamientos, en las cosas que haces, en la atención que necesitas, en la dependencia que tienes de tu familia, en esa falta de autonomía...

P: Y a nivel de sociedad, para cambiar eso, ¿crees que es algo que debe partir de lo que son las escuelas a la hora de educar en sociedad o desde dónde se pueden cambiar esas representaciones que tiene la población de la diversidad funcional?

R: A ver, partimos de la base de que tiene que ser un tema familiar, tiene que ser desde las propias familias. Pero sí que es verdad que es muy difícil, entonces la escuela tendrá que hacer lo que pueda desde el lugar que le corresponde. Yo creo que intentamos hacerlo. Ya te digo, el porcentaje va variando... yo creo que cada vez es más amplia la aceptación a todos los niveles y el trabajo a todos los niveles, el trabajar la inclusión y la diversidad. Yo creo que ya lo tenemos como muy integrado... ahora las programaciones tienen atención a la diversidad, las medidas inclusivas, el que sea todo para todos; pero aun así a veces aún nos falta llegar a creérselo del todo.

P: Bueno, pues ya para terminar, la última pregunta es más a nivel personal para que me contases cuál es o cuáles crees que son para ti los modelos educativos más adecuados para las personas con diversidad funcional.

R: A ver, yo creo que esto es un poco como todo. Al final, llegará un momento en el que estará todo junto, porque la educación es educación sea aquí o sea en otro sitio. Pero sí que es verdad que era lo que te decía antes... habrá algunas de las discapacidades, que como otros muchos... igual que hay variedad de centros escolares, variedad de líneas educativas, variedad de todo... tendrá que haber una variedad pues para que a lo mejor no sea todo el tiempo... que sean cuestiones puntuales para trabajar momentos puntuales pues también, en momentos determinados. Pero... pero al final, al final, que no lo veré yo probablemente... porque como con todas las cosas ya es que van pasando mucho tiempo... pasarán 50 años y a lo mejor en 50 años tendremos otro modelo de escuela distinto. Y en el modelo de escuela que tengamos puede que entren toda la variedad de temas, de perfiles que puedan existir, de toda la diversidad. Y se trabajará pues porque será y porque habrá cambiado el modelo de sociedad. Mientras que mantengamos el modelo de escuela que tenemos, lo veo un poco, lo veo un poco difícil. Se podrán hacer acciones, habrá momentos y escuelas que lo consigan... pero, yo lo veo un poco difícil sin un cambio de sociedad.

P: Bueno, entonces de momento, seguimos con la separación en escuela ordinaria y escuela especial hasta que haya un cambio como sociedad, ¿no?

R: A ver, de momento seguimos, pero nosotros lo intentamos. Quiero decir, nosotros tenemos también una parte, que es la educación combinada en la que los críos

durante un período, de infantil hasta 3º de Primaria, están en los Centros Ordinarios. Conviven en ambos centros y tiene todo lo positivo y lo negativo. Lo positivo es que están en los centros ordinarios, que están normalizando la situación, son conocidos por sus compañeros y trabajan los contenidos en la medida en la que puedan, como el resto de sus compañeros. Cuando vienen aquí ya se refuerzan esos otros comportamientos o esos otros contenidos para que puedan ir al centro ordinario y puedan continuarlo.

P: Porque entiendo que el acudir a ambos Centros, es un programa que persigue que se acuda de manera paralela a ambos centros, ¿no?

R: Sí. Es una de las modalidades. Esta es una modalidad combinada en la que, de 1 a 3 días están en el Centro Ordinario y lo mismo, entre 4 y 2 días en el Centro Específico. Ya, a partir de ahí se toma una determinación: o vienen al Centro Específico o se quedan en el Ordinario. Pero tenemos un impasse. Muchas veces llega tercero de primaria, se decide que los críos están preparados para continuar en el Centro Ordinario con los apoyos necesarios, con las adaptaciones que quieras, con todo... Pero llega 6º de Primaria, paso al Instituto, y en el paso al Instituto vienen todos al Colegio de Educación Especial porque enfrentarse a la secundaria en un Instituto es muy difícil. Hay muchos chavales que están no preparados, pero... es por todo lo que te digo que tenemos alrededor...

P: Respecto a eso de secundaria, ¿crees que también dentro de lo que es el profesorado o el equipo directivo se suele reconducir al tipo de educación y la modalidad a la que deben acudir estos chavales con diversidad funcional sin dejarles elegir?

R: Los institutos no están preparados para determinadas cuestiones. Volvemos a lo mismo... porque tienen... están... Los planes de estudio. En cuanto entras ahí encarrilas, tienes que llegar a 4º de la ESO, en 4º de la ESO porque vas a ir al Bachillerato... No ves que siempre está mediatizado que tengo que terminar el programa, que tengo que terminar el programa, que tengo que terminar el programa... Y muchas veces nosotros no trabajamos por el programa, lo que trabajamos son otro tipo de capacidades. Es interesante que los chavales sepan y tengan muchos conocimientos... pero de qué les vale si eso luego no es funcional, si luego no lo puedo dejar sólo a comprar porque no sabe cruzar la calle o porque no sabe calcular el dinero que tiene que traer de vuelta. Por eso para nosotros no son tan importantes los contenidos que llegue a alcanzar como raíces cuadradas como que lo que sepa es el coger el dinero, ir a la farmacia para comprar lo que sea, sacar un bono del autobús...

Entonces claro, yo creo que ahí ya se pierde un poco. Y en los institutos, pues volvemos a lo mismo... A ver, los adolescentes saben lo que son los adolescentes... juntarse con un montón de ellos, a veces están discriminados, no siempre, pero bastantes veces... Suelen estar muy arropados por el profesorado, por eso mismo otra vez, por la falta de conciencia a nivel general de que pueden hacer todas cosas a su manera, pueden hacer todo, pero no como el resto y eso no implica que esté mejor o peor.

P: Sí. Bueno, por mi parte creo que estaría todo. Gracias otra vez por permitirme hacerte la entrevista.

R: Nada, gracias a ti.

ENTREVISTA N.º 3: TRABAJADORA SOCIAL DE UNA ASOCIACIÓN DEL TERCER SECTOR DEDICADA AL COLECTIVO DE PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL.

Modalidad de la entrevista: De manera indirecta a través del correo electrónico.

Recogida de información: Escrita.

Fecha: 21/10/2021.

Desarrollo de la entrevista:

Pregunta: En estos últimos años ha surgido debate en torno a los conceptos personas con discapacidad y personas con diversidad funcional, ¿qué opinas de esto? ¿Crees que la nueva acepción es positiva? ¿Por qué?

Respuesta: El lenguaje va evolucionando y por lo tanto los conceptos a lo que define también. En este caso, referirnos siempre a las personas es lo más importante y no centrarnos en su discapacidad. Para mí y desde el sector en el que trabajo, lo que más representa sería referirnos como personas con diferentes capacidades, ya que todos y todas las tenemos, o el término diversidad funcional que es lo más positivo.

P: Centrándonos más en el ámbito escolar, vemos que la ratificación en 2006 de la Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad supuso en nuestro país el compromiso de asegurar un sistema de educación inclusivo, ¿crees que es viable totalmente este modelo? ¿Por qué?

R: Actualmente no es viable tal y como está el sistema educativo, aunque con la entrada en vigor de la LOMLOE, esperamos que pueda ir desarrollándose. Aun así, es importante el cambio en educación del concepto de INTEGRACIÓN (ya alguien ha sido excluido previamente) a INCLUSIÓN. El Principio de la educación inclusiva defiende que todos los niños y jóvenes sean incluidos en la escuela, en la comunidad, etc. La educación en este contexto es un concepto amplio que busca posibilitar que todos los alumnos adquieran conocimientos y desarrollen habilidades, actitudes y hábitos que contribuyan a su bienestar mental y social. La educación inclusiva permite percibir la diversidad como una realidad enriquecedora, adaptar la enseñanza a las necesidades de las personas, fomentar la metodología de aprendizaje cooperativo y el trabajo en red con la familia y otros miembros y entidades de la comunidad entre otras cosas. Por lo tanto, en concepto está claro que es algo positivo y necesario en la sociedad, pero es importante dotar de recursos tanto materiales como económicos como en el conocimiento del profesorado para poder llevar a cabo este nuevo modelo.

La planificación e implementación de la educación inclusiva es un proceso que concierne a todo el sistema educativo y a todos los estudiantes; equidad y calidad deben ir de la mano; la educación inclusiva debe ser considerada como un concepto en evolución.

P: Tomando como referencia esta preinscripción de la Convención, ¿cómo crees que es la situación de los alumnos con diversidad funcional intelectual dentro del ámbito educativo en España a día de hoy? ¿Crees que hasta el momento las acciones legislativas, sociales y económicas se han dirigido a alcanzar este acuerdo?

R: Queda camino por recorrer, ya que la realidad es que se sigue sin contar con los medios adecuados en la escuela, con adaptaciones de accesibilidad cognitiva... con medidas necesarias para poder llevar a cabo la inclusión dentro del aula. Aunque estas personas con necesidades de apoyo cuentan adaptaciones curriculares, finalmente en ocasiones no pueden realizar itinerarios de formación básica cuando han obtenido el graduado en ESO por lo que debería cambiar para facilitar a una salida laboral adaptada a las capacidades de las personas

P: ¿Qué mejoras crees que deberían introducirse para alcanzar este acuerdo?

R: Las mejoras deberían ir ahora encaminadas, a seguir las medidas del enfoque de la educación inclusiva con el que todos y todas ganamos.

P: Haciendo hincapié ahora en la situación sanitaria actual, ¿crees que el Covid ha afectado negativamente más a los alumnos con diversidad funcional que al resto de estudiantes? En tal caso, ¿en qué aspectos? ¿Por qué? ¿Crees que será posible remontar esta brecha que ha generado?

R: Sin lugar a duda el Covid ha afectado negativamente a todas las personas en general y en concreto a la infancia, personas mayores y personas con diversidad funcional, siempre los más vulnerables los que mayores consecuencias negativas tienen. Partiendo del aislamiento social, aunque se ha realizado un proceso de digitalización más rápido para suplir esta necesidad de relación social, reduciendo las actividades grupales etc, se dan situaciones de mayor aislamiento, miedo etc. Para esta brecha que se ha creado es necesario contar con más apoyos para las familias e ir volviendo a la "normalidad" gradualmente para recuperar sobre todo el ámbito de participación social y comunitaria de estas personas.

P: Teniendo en cuenta que eres Trabajadora Social, como tal, ¿qué propuestas crees que se podrían aportar desde la profesión en el ámbito educativo para mejorar la

situación educativa de las personas con diversidad funcional en los Centros Ordinarios? ¿Y en los Centros de Educación Especial?

R: El sistema educativo cuenta con trabajadores sociales en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), pero el número es extremadamente reducido para las necesidades del sistema. Desde el ámbito del trabajo social es importante dar a conocer las capacidades de las personas y ser facilitadores en este cambio de modelo inclusivo, llevando a cabo un trabajo colaborativo de los centros las familias y los profesionales. La figura del trabajador social debería existir en todos los institutos y colegios, para poder prestar una atención real a todo el alumnado. En definitiva, el Trabajo Social escolar puede constituir un apoyo para el centro educativo, contribuyendo a abordar situaciones de vulnerabilidad social, facilitando la inclusión del alumnado y favoreciendo la participación de las familias. Y todo lo anterior aplicable a los centros de “educación especial” que además tienen también la función de adaptarse a un modelo de participación comunitaria, vida independiente etc.

P: Ahora que hemos acabado, ¿cuál/cuáles crees – a título individual – que es/son el/los modelo/s de educación más adecuado/s para las personas con diversidad funcional? ¿Por qué?

R: La realidad es que sería ideal poder adaptarnos a cada situación individualmente y ver así las necesidades, pero abogo por el modelo inclusivo. Otro modelo y otro mundo más equitativo es posible!!