

# **LAS POLÍTICAS SOBRE EDUCACIÓN: ¿UN CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN SOCIAL?**

Mario Toboso Martín (\*), Consejo Superior de Investigaciones Científicas, CSIC

Susana Rodríguez Díaz, Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED

Eduardo Díaz Velázquez, Centro Español de Documentación sobre Discapacidad, CEDD

Miguel A.V. Ferreira, Universidad Complutense de Madrid, UCM

Amparo Cano Esteban, Universidad Complutense de Madrid, UCM

(\* ) Autor de contacto:

Instituto de Filosofía, Centro de Ciencias Humanas y Sociales, CCHS, CSIC

C/ Albasanz, 26-28; 28037, Madrid

Teléfono: 91 602 23 09. Correo electrónico: <mario.toboso@csic.es>

## **Resumen**

La visión tradicional y discriminatoria sobre la naturaleza de la discapacidad no consideraba que el diseño inadecuado de entornos, servicios o productos fuese la causa de una violación del principio de igualdad de derechos y oportunidades. A raíz de los nuevos planteamientos acerca de la discriminación por motivo de la discapacidad, derivados del modelo social, que asume la premisa de que la discapacidad es una “construcción social” y el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente a las personas con discapacidad, se ha insistido en la necesidad de que los bienes y servicios de la sociedad se adapten a las posibles necesidades especiales de las personas, y no al revés.

Como resultado del proyecto de ámbito europeo Quali-TYDES (Qualitative Tracking of Young Disabled People in European States), en el que hemos participado, se constata que, a pesar del esfuerzo normativo efectuado en las últimas décadas para favorecer la integración de este colectivo, comenzando por la escuela, persisten numerosas barreras materiales y mentales que dificultan una adecuada integración en el sistema educativo general, que aún necesita de una detección precoz de las necesidades educativas especiales, una formación adecuada del profesorado, así como contar con los medios de apoyo necesarios en todas las etapas educativas.

## **Palabras clave:**

Educación inclusiva, necesidades especiales, educación especial, accesibilidad, integración.

## **1. Introducción. Evolución reciente de la legislación española sobre educación para las personas con discapacidad**

La *Constitución* española de 1978 expresa en su artículo 49 que los poderes públicos “realizarán una política de prevención, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestará la atención especializada que requieran”. La consolidación de estos cuatro principios vendrá dada por la *Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos* (LISMI), hoy derogada. En su “Sección Tercera”, artículos 23 al 31, se expone el planteamiento educativo hacia las personas con discapacidad. Se declara que este alumnado “se integrará” en el sistema ordinario de educación general, recibiendo para ello los apoyos necesarios que prevé la misma Ley (art. 23.1), en la cual se concibe la Educación Especial como un proceso integrador, flexible y dinámico con aplicación personalizada en los diferentes niveles y grados del sistema educativo, en particular los obligatorios y gratuitos (art. 26.1). El *Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial*, constituye el paso decisivo para la aplicación efectiva de los cuatro principios mencionados. La Educación Especial se regula como parte integrante del sistema educativo y no como una modalidad educativa aparte. El *Real Decreto 334/1985* estableció un plazo de aplicación gradual de ocho años, que se inició en el curso 1985/86. Viene a reiterar lo establecido en la LISMI respecto a la escolarización integrada en centros ordinarios con los apoyos y adaptaciones precisas, pero también contempla la escolarización segregada, en unidades o centros especiales, cuando la inadaptación de la situación lo aconseje (Fernández, 2011).

La integración del alumnado con discapacidad en las aulas ordinarias comenzó, pues, a partir de la *Orden de 20 de marzo de 1985, sobre planificación de la educación especial y experimentación de la integración en el curso 1985/86*. Los centros de educación especial quedaron para la atención específica al alumnado que, por la gravedad de su caso, nuevamente, no era posible integrar en los centros ordinarios (Casanova, 2011).

La *Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales*, de 1994, aprobada por la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad* (UNESCO, 1994), plantea la educación inclusiva de todo el alumnado, con independencia de sus diferencias individuales, incluidos aquellos con discapacidades graves, pero, sin embargo (dejando, nuevamente, “la puerta abierta”), permite la posibilidad de que algunos casos no

puedan ser matriculados en centros ordinarios “cuando hubiera razones de peso” (UNESCO, 1994: 3). Es decir, se acepta la posibilidad de mantener centros segregados para algunos casos, sin especificar quien tendrá potestad para tomar esa decisión (Alonso y Araoz, 2011).

La *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE) contribuyó a facilitar la generalización de la educación inclusiva (Casanova, 2011), al promocionar la autonomía de los centros para adaptar la normativa a las características de su entorno y de la población que atienden, y la flexibilidad del sistema en todos sus aspectos (pedagógicos, organizativos, etc.). La Educación Especial aparecía en la LOE como parte de las enseñanzas de régimen general del sistema educativo. Todas las enseñanzas, según el artículo 3.8 de la LOE, se debían adaptar al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo para asegurar su acceso, permanencia y progresión en el sistema educativo. No obstante, en su artículo 74, la LOE dejaba igualmente “la puerta abierta” al prever que la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales podrá llevarse a cabo en unidades o centros de educación especial “cuando sus necesidades no puedan ser atendidas por los centros ordinarios.”

Sobre esta cuestión, el “Informe 2012” elaborado por el Defensor del Pueblo, institución nacional de derechos humanos en España, afirmaba que la legislación vigente sobre educación incumplía claramente la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). De acuerdo con este Informe, recogido parcialmente en CERMI (2014): «(...) las respuestas que han dado a esta Institución las administraciones educativas en alguno de los aspectos suscitados llevan a esta Institución a recordar que España (...) ratificó el 3 de diciembre de 2007 la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, ambos de 13 de diciembre de 2006, por lo que forman parte de nuestro ordenamiento interno desde que fueron publicados en el Boletín Oficial del Estado (...) La Ley 27/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención, no aborda las reformas que serían precisas para ajustar a las exigencias que se derivan de la misma la legislación educativa española que, si bien a nivel de principios se acomoda a la Convención, contiene preceptos que no se adecuan al concepto de educación inclusiva que en la misma se mantiene. Por ejemplo, la Convención aboga por una educación inclusiva en la comunidad en la que vivan los alumnos y en el marco del sistema general de educación, en cuyo ámbito deben realizarse “ajustes razonables” en función de las necesidades individuales de los alumnos, y facilitarse medidas de apoyo personalizadas y efectivas que fomenten su máximo

desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de plena inclusión.» (CERMI, 2014: 57)

En el mismo sentido de denuncia, el informe “Derechos Humanos y Discapacidad. Informe España 2013” (CERMI, 2014), se vio en la necesidad de recordar que España, como Estado Parte de diversos Tratados Internacionales, está obligada por su Constitución a adaptar su legislación de forma que resulte respetuosa con dichos Tratados y con la interpretación que de estos realizan sus órganos de garantía. Lo contrario no sólo vulnera los Tratados firmados y ratificados sino también la Constitución española. Y siguiendo con los incumplimientos en los que incurre la legislación española en materia de educación, el mismo informe expresa que en España el derecho a una educación inclusiva se ve conculcado por dicha legislación, pues establece (como venimos indicando) la posibilidad de escolarización obligatoria del alumnado con necesidades educativas especiales en colegios de educación especial, en virtud de una resolución administrativa, y en contra de la voluntad de alumno o de sus representantes legales (CERMI, 2014: 56).

La Asociación SOLCOM, en su informe de diciembre de 2011, “Informe SOLCOM 2011. Derechos Humanos en España. Violaciones en España de la Convención sobre los derechos humanos de las personas con discapacidad (diversidad funcional) de la ONU”, recogía ya las Recomendaciones del Comité de la ONU de los Derechos de las Personas con Discapacidad al Estado español, en su Sexta sesión, 19-23 septiembre 2011, como Conclusiones de los informes presentados por España. En lo tocante al Artículo 24 de la Convención, sobre Educación: “El Comité reitera que la denegación de ajustes razonables constituye una discriminación y el deber de realizar los ajustes razonables es de aplicación inmediata y no es susceptible de realización progresiva. Recomienda al Estado Parte: (A) Incrementar sus esfuerzos para realizar los ajustes razonables en educación, la asignación de recursos financieros y humanos suficientes para aplicar el derecho a la educación inclusiva; prestando especial atención a estudiar la disponibilidad de profesores con cualificación de especialista; y garantizando que los departamentos educativos de los gobiernos locales entiendan sus obligaciones bajo la Convención y actúen en conformidad con sus disposiciones; (B) Asegúrese de que la decisión de derivar a los niños con discapacidad a una escuela especial o a clases especiales, o de ofrecer únicamente un programa de estudios estándar reducido, es tomada bajo consulta con los padres; (C) Asegurar que los padres de niños con discapacidad no estén obligados a pagar por la educación o por las medidas de ajustes razonables en las

escuelas regulares; (D) Asegurar que las decisiones sobre la derivación de los niños a ambientes segregados pueden ser recurridas de manera rápida y eficaz.” (SOLCOM, 2011: 35)

Las Recomendaciones que el mencionado Comité de la ONU de los Derechos de las Personas con Discapacidad formuló a España tampoco han sido incorporadas, en opinión del CERMI, en la reforma educativa implícita en la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE), por lo que esta reforma del marco legal educativo mantendría el incumplimiento de las disposiciones de la Convención, vulnerando el derecho de educación del alumnado con discapacidad. Se señala, en concreto, que “(...) preocupa al Comité la aplicación de esas leyes en la práctica, habida cuenta de que, según se informa, hay casos en que no se ha proporcionado a los alumnos un acomodo razonable, en que continúan la segregación y la exclusión, en que se han aducido argumentos económicos para justificar la discriminación y en que se ha matriculado a niños en programas especiales de educación contra la voluntad de sus padres. El Comité observa con preocupación que los padres que rechazan la inclusión de sus hijos con discapacidad en programas especiales de educación no tienen ninguna posibilidad de apelar, y que su única alternativa es educarlos por su cuenta o pagar por la inclusión razonable de sus hijos en el sistema tradicional de educación (...)” (CERMI, 2014: 55-56). Ante la reiteración del incumplimiento de la Convención en la LOMCE, el CERMI presentó ante la Defensora del Pueblo un escrito solicitando la interposición de un recurso de inconstitucionalidad contra dicha reforma.<sup>1</sup>

Las novedades de la LOMCE que, según el informe de fundamentación jurídica, van en contra de la educación inclusiva son las siguientes (Alonso y Araoz, 2014: 168-170): 1) Reválidas. La LOMCE endurece considerablemente el paso de curso y de etapa e introduce las revalidas en primaria y secundaria. La redacción del artículo 144.3 de la LOE modificado por la LOMCE no garantiza que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda terminar su escolaridad obligatoria en la escuela ordinaria y obtener su primer título que

---

<sup>1</sup> Esta petición se basó en el “Informe de fundamentación jurídica para recurrir ante el Tribunal Constitucional por parte de la Defensora del Pueblo la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)” (Alonso y Araoz, 2014), elaborado por María José Alonso Parreño (Doctora en Derecho y Asesora Jurídica Canal Down 21) e Inés de Araoz (Asesora Jurídica de FEAPS).

acredite que se ha esforzado en su formación, para cumplir con el artículo 24 de la Convención. 2) No se podrá acceder a los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) desde la Educación Especial. Hasta la LOMCE a los PCPI se podía acceder desde Educación especial. A la nueva Formación Profesional Básica modificada por la LOMCE no, pues al exigir haber cursado el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria o, excepcionalmente, el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria, queda vetado el acceso desde la educación especial, lo cual limita más todavía las posibilidades de formación del alumnado con discapacidad intelectual o autismo. Los PCPI han sido un punto fuerte de la oferta educativa de los Centros de Educación Especial, y si no tienen esa opción, no podrán facilitar la inclusión social y laboral de sus alumnos. 3) Admisión de alumnos condicionada por el rendimiento académico. La posibilidad de que algunos centros puedan reservar al criterio de rendimiento académico del alumno hasta un 20% de la puntuación en las solicitudes de admisión creará desigualdad y se puede llegar a considerar una discriminación de acceso fundamentada en el rendimiento académico.

En las Conclusiones de su informe, Alonso y Araoz (2014: 170-172) consideran que la reforma del derecho a la educación prevista en la LOMCE infringe la Constitución española por que, por un lado, no incorpora la interpretación que de este derecho realizan los Tratados Internacionales y sus órganos de garantía y, por otro, legisla contenido novedoso contrario a numerosos Tratados de los que España es Estado Parte y en especial la Convención. Los artículos de la Constitución que entienden que se vulneran son el artículo 27, en cuanto a que la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana, el artículo 14 relativo a la igualdad formal, por no haberse suprimido la posibilidad de escolarización forzosa en educación especial y los artículos 1.1, 9.2 y 49 en cuanto a la Cláusula del Estado Social. Por ello solicitaron a la Defensora del Pueblo, con fecha 27 de enero de 2014, el estudio de la posible inconstitucionalidad de la LOMCE y la presentación de un Recurso de Inconstitucionalidad a la misma ante el Tribunal Constitucional.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> La Defensora del Pueblo no accedió a esta solicitud, pero recomendó al Gobierno que la LOMCE preste especial atención a los principios de normalización e inclusión y de no discriminación e igualdad de las personas con discapacidad, previstos en la Convención (CERMI, 2014: 62).

## 2. De las políticas “deficientes” a las prácticas educativas “discapacitadas” en tiempos de crisis económica

En la Tabla 1 se muestra un conjunto de datos publicados por el Ministerio de Educación español referidos al curso 2012-2013, acerca del alumnado con necesidades educativas especiales, en enseñanzas de régimen general no universitarias.

**Tabla 1**

Curso 2012-2013	Total	Titularidad pública	Titularidad privada
Alumnado escolarizado	8.019.447	5.464.246	2.555.201
Alumnado con NEE escolarizado	167.903	121.150	46.753
<b>Alumnado con NEE integrado</b>	<b>134.881</b>	<b>102.447</b>	<b>32.434</b>
▪ Educación Infantil	16.463	13.111	3.352
▪ Educación Primaria	63.114	49.525	13.589
▪ Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	43.633	31.475	12.158
▪ Bachillerato	1.821	1.336	485
▪ Ciclos formativos Form. Prof.	3.527	2.444	1.083
▪ Prog. Cualif. Prof. Inicial	3.588	2.871	717
▪ Prog. Cualif. Prof. Educación Especial	3.005	1.685	1.320
<b>Alumnado con NEE segregado</b>	<b>33.022</b>	<b>18.703</b>	<b>14.319</b>
▪ En centros específicos de Educación Especial	26.390	13.249	13.141
▪ En unidades de Educación Especial en centro ordinario	6.632	5.454	1.178

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, ‘Estadísticas de la Educación. Enseñanzas no universitarias’

## **2.1 Educación integrada / Educación especial**

De 167.903 alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), 134.881 (80,3%) cursaron sus estudios integrados en centros ordinarios y 33.022 (19,7%) segregados, en la modalidad de educación especial: 26.390 (15,7%) en centros específicos de educación especial y 6.632 (3,9%) en unidades de educación especial en centros ordinarios.

Aunque numerosos datos sugieren un avance significativo hacia la educación inclusiva en España en las últimas décadas (Casanova, 2011), es necesario tener en cuenta que la ‘escolarización’ de un alumno con NEE en un centro ordinario no es sinónimo de ‘educación inclusiva’. A este respecto, los datos recogidos en la encuesta EDAD (2008), relativos al “porcentaje de alumnos con discapacidad de 6 a 15 años según tipo de escolarización”, revelaron para el curso 2006-2007 un 46% del alumnado ‘escolarizado en un centro ordinario en régimen de integración y recibiendo apoyos especiales’, pero también un significativo 32% del alumnado con discapacidad ‘escolarizado en un centro ordinario sin ningún tipo personalizado de apoyo’. Es evidente que para atender adecuadamente las necesidades de este alumnado en el aula, y para el logro de una atención educativa de calidad, resulta imprescindible la incorporación del profesorado de apoyo y de los orientadores necesarios en los centros ordinarios (Casanova, 2011), e igualmente se debería contar con profesorado de todas las especialidades, ya que no siempre es suficiente con especialistas en audición y lenguaje, y pedagogía terapéutica (Alonso y Araoz, 2011).

Para una correcta escolarización de alumnado con NEE, el profesorado debería recibir formación, tanto en el momento inicial como de manera permanente, sobre las características del alumnado al que va a impartir clase, sobre la mejor forma posible de integrar a todos los alumnos, etc. En la enseñanza integrada sólo el currículo formativo de los profesores de educación infantil y de educación primaria incluye formación específica sobre alumnos con NEE, no el de secundaria. Según un estudio realizado para el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (Marchesi et al., 2003), el 78% de los profesores de educación secundaria declararon no sentirse preparados para enseñar a alumnos con NEE.

En el mismo sentido, el Informe de 2007 del Relator Especial de la ONU sobre el Derecho a la educación, al analizar los problemas para la realización del derecho a la educación del alumnado con discapacidad incluye entre otros “(...) los conocimientos inadecuados de los



maestros y los administradores, las restricciones en materia de recursos y la atención inadecuada que se presta a las necesidades de educación especial de los estudiantes en la educación general.” (CERMI, 2014: 167).

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales ha constatado también cómo la reducción de la inversión económica en educación viene afectando al alumnado con discapacidad. Prueba de ello es el caso concreto de la Comunidad de Madrid (Consejería de Educación), que, en contra de la normativa laboral y del derecho al interés superior de los menores de disponer de forma estable de los profesionales más cualificados y con mayor experiencia, para ahorrar costes optó por no contratar a 140 trabajadores: integradores, fisioterapeutas y enfermeros que prestaban apoyo a alumnado con necesidades educativas especiales, siendo el personal con mayor continuidad y experiencia. La Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Madrid Sección nº 2 de lo Social de 4 de diciembre de 2013 condenó a la Comunidad Autónoma de Madrid a efectuar los llamamientos de los trabajadores inscritos en las Bolsas de trabajo por riguroso orden de puntuación para hacer las contrataciones correspondientes (CERMI, 2014: 160).

Y todo ello, a pesar de que en la “Estrategia Española sobre Discapacidad 2012-2020” se establece que las personas con discapacidad y, especialmente, los niños y niñas, deben integrarse adecuadamente en el sistema educativo general con el apoyo individual necesario, y se proponen, como “medidas estratégicas”, impulsar la detección precoz de las necesidades educativas especiales, potenciar la formación continuada de todo el profesorado y promover una educación inclusiva en todas las etapas educativas con los medios de apoyo que sean necesarios.

## **2.2 Permanencia y progresión del alumnado en el sistema educativo**

Volviendo a la Tabla 1, en términos porcentuales los 167.903 alumnos con NEE escolarizados en enseñanzas del régimen general representan el 2,1% del total de 8.019.447 de alumnos que cursaron tales enseñanzas en el curso 2012-2013. Los 134.881 alumnos con NEE que las cursaron integrados en centros ordinarios representan el 1,7% de ese total. Según las estadísticas del MECD, para cada etapa de esas enseñanzas las tasas de alumnado con NEE integrado en centros ordinarios fueron las siguientes: Educación Infantil 0,9%, Educación Primaria 2,2%, ESO 2,4%, Bachillerato 0,3%, FP Grado Medio 0,9%, FP Grado Superior

0,1%, Programas de Cualificación Profesional Inicial 4,4% (MECD, 2013).

Estos datos revelan que en el paso de la ESO a la etapa (no obligatoria) de Bachillerato, previa a la Universidad, la tasa de alumnado con NEE integrado se reduce en un factor ocho (del 2,4% al 0,3%). Si tenemos en cuenta que en el mismo curso académico el alumnado sin NEE que curso ESO y Bachillerato fue 1.764.869 y 632.783, respectivamente, podemos calcular la proporción entre alumnado en Bachillerato y alumnado en ESO, para los casos de alumnado sin y con NEE. Los resultados de estos cocientes son 0,36 (36 alumnos sin NEE cursando Bachillerato por cada 100 cursando ESO) y 0,04 (4 alumnos con NEE cursando Bachillerato por cada 100 cursando ESO), respectivamente. A la vista de estas proporciones de alumnado, cabe preguntarse con preocupación: ¿cuántos alumnos con NEE podrán llegar, entonces, a cursar estudios universitarios?

Parece que entre la educación secundaria obligatoria y el bachillerato nos encontramos un efecto “embudo” que actúa como barrera para la permanencia y continuidad de la mayoría del alumnado con discapacidad en la enseñanza reglada. Entre la población con discapacidad de 15 a 64 años, un 69,2% señala encontrar algún tipo de barrera para el acceso a actividades formativas (por un 49% de la población sin discapacidad), cifra que aumenta según disminuye el nivel de estudios de la persona. El 63,1% de las personas con discapacidad con estudios superiores afirma haber tenido barreras para acceder a actividades formativas, por debajo que el resto de la población con discapacidad, pero un 46% más que la población sin discapacidad del mismo nivel de estudios, pero en aquellos con estudios primarios o inferiores un 73,2% señala barreras.

**Tabla 2**

**Distribución de la población con discapacidad de 15 a 64 años en función de si afirma haber experimentado barreras para el acceso a actividades formativas**

	%	Nº personas
Primaria o inferior	73,2	610.011
Secundaria 1ª etapa	70,6	1.071.282
Secundaria 2ª etapa	67,4	448.202
Superior	63,1	323.915

Total	69,5	2.453.410
-------	------	-----------

Fuente: INE. Encuesta de Integración Social y Salud. 2012.

Al desagregar por tipo de barreras, encontramos que las razones económicas, señaladas por un 32%, son las más frecuentes (seguidas de las barreras por enfermedad o problema de salud crónico (28,6%), el encontrarse demasiado ocupado (26,7%), la falta de conocimiento o información (22,4%), las dificultades para conseguir un curso (21,4%) o las limitaciones en las actividades básicas (21,4%).

¿Cuándo surgen estas barreras? Si bien no tenemos datos precisos acerca de ello, podemos pensar que, aunque están presentes durante todo el proceso educativo, especialmente se acentúan en el paso de la educación secundaria obligatoria a bachillerato. Así, mientras que la tasa del alumnado con necesidades educativas especiales en la ESO, sobre el total del alumnado, es de 2,20, en el bachillerato se produce una importante barrera de acceso a este colectivo, pues sólo una tasa de 0,21 del alumnado de esta etapa educativa tiene necesidades educativas especiales. El alumnado con discapacidad, tras la ESO, es segregado a otros tipos de formación (como los Programas de Cualificación Profesional Inicial, donde tienen un peso más que significativo).

**Tabla 3**

**Alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad matriculado en Enseñanzas de Régimen General, por tipo de enseñanza. Curso 2011/2012**

	<b>Distribución vertical (%)</b>	<b>Tasa (% categoría)</b>
Educación Especial	21,54	--
Educación Infantil	9,37	0,73
Educación Primaria	36,10	1,93
<b>ESO</b>	<b>26,41</b>	<b>2,20</b>
<b>Bachillerato</b>	<b>0,98</b>	<b>0,21</b>
FP Grado Medio	1,48	0,71
FP Grado Superior	0,20	0,10
PCP Inicial	3,92	6,97

Total	100,00	1,89
-------	--------	------

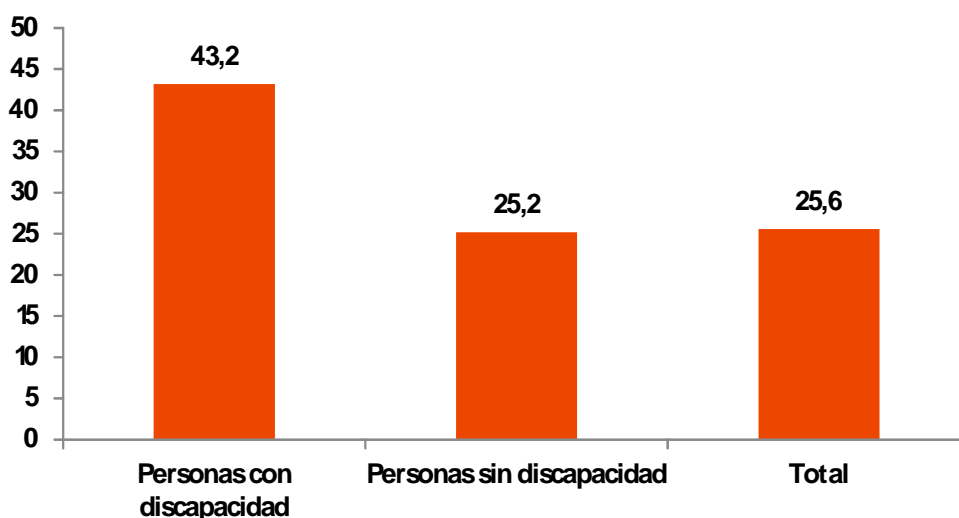
(PCP: Programas de Cualificación Profesional)

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Estadística de las Enseñanzas no universitarias.

Si analizamos los datos de abandono escolar temprano, observamos que las personas con discapacidad entre 18 y 24 años presentan una tasa de abandono del 43,2% frente al 25,2% de las personas sin discapacidad en España, ambas un 70% por encima de la media de la Unión Europea. Este es el dato relevante que nos hace intuir dónde deberían trabajar las políticas educativas con respecto a las personas con discapacidad (y, también, con el resto de la población). El porcentaje es superior en el caso de hombres con discapacidad (46,2%) que en las mujeres (39,9%). También es mayor entre las ocupadas (55,2) que entre las no ocupadas (37,2).

**Gráfico 1**

**Tasa de abandono escolar precoz entre las personas de 18 a 24 años, en función de la discapacidad. 2011**



Fuente: EUROSTAT. European Labour Force Survey.

Algunas situaciones que afectan al alumnado con discapacidad, como las ausencias del aula por motivos de salud, podrían pensarse tal vez como argumentos para explicar sus problemas de permanencia y progresión en el sistema educativo. Los datos recogidos en la *Encuesta*

*sobre Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia* (EDAD 2008) parecen, en cambio, no apuntar en ese sentido. Al considerar el dato relativo a “porcentaje de alumnos con discapacidad de 6 a 15 años según la frecuencia con la que faltaron al colegio en el curso 2006/07 debido a la discapacidad”, los resultados de la encuesta revelan que el 60% faltó ‘menos de una semana’, el 23% ‘más de una semana pero menos de un mes’, el 10% ‘entre uno y tres meses’ y sólo el 3% ‘entre tres y seis meses’. De manera que esta circunstancia de carácter individual no puede ni debería utilizarse para explicar la falta de permanencia y progresión educativa que afecta al alumnado con discapacidad. Sin duda, las razones deben buscarse en otros niveles y circunstancias del sistema educativo (Toboso et al., 2012).

A este respecto, en su Informe de 2013 el CERMI fue claro al abogar por establecer “medidas de obligado cumplimiento” para las administraciones competentes que permitan asegurar los recursos para hacer efectivo el derecho de educación inclusiva previsto en el artículo 24 de la Convención. De lo contrario, y como ocurre actualmente, cuando la legislación no obliga al centro a adoptar las medidas que garanticen la inclusión educativa del alumno con discapacidad, los centros responsabilizan al alumno por su “incapacidad” para integrarse en el centro ordinario y de la necesidad de trasladarlo a otro, generalmente de educación segregada (CERMI, 2014: 59).

Estas y otras vulneraciones del derecho a la educación inclusiva se recogen en el informe sobre la situación en España de las niñas y niños con discapacidad, citado en CERMI (2014: 17-19), elaborado para UNICEF por el profesor experto en derechos humanos Ignacio Campoy Cervera, en el que se afirma que: “En España se vulnera el derecho de los niños y de las niñas con discapacidad a tener una educación inclusiva de calidad y el derecho de sus padres a elegir la educación que quieren para sus hijos. Es necesario que se reconozca, de conformidad con lo que exige el artículo 24 de la Convención (...) el derecho a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, para todos los niños y todas las niñas con discapacidad en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas. Lo que supone que todos y todas han de educarse en el mismo sistema de educación general, garantizándose los apoyos y ajustes necesarios para atender adecuadamente a las diversas necesidades educativas que presenten los niños y las niñas, de modo que puedan desarrollar su personalidad, aptitudes y capacidades hasta el máximo de sus posibilidades. En esta línea, se considera necesario desmantelar los centros de educación especial y convertirlos en centros de recursos de apoyo

para que los niños y las niñas con discapacidad puedan tener una educación inclusiva de calidad en los centros ordinarios.”

### **3. Educación superior. Presencia del alumnado con discapacidad en la universidad y barreras detectadas**

La enseñanza universitaria se regula por sus normas específicas, *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades*, y *Ley Orgánica 4/2007*, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley anterior. Entre los derechos y deberes de los estudiantes se establece la igualdad de oportunidades y la no discriminación, por circunstancias personales o sociales, incluida la discapacidad, en el acceso y permanencia en la Universidad, ingreso en los centros y ejercicio de sus derechos académicos (art. 46).

En el Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad (Peralta, 2007) se estimaba en 7.739 el número de estudiantes con discapacidad presentes en las aulas de universidades públicas y privadas españolas en el curso 2004-2005, lo que suponía el 0,52% (52 de cada 10.000) del total de los estudiantes universitarios.

Consideremos el informe “Universidad y Discapacidad: II Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad”, CERMI-Fundación Universia, 2014 (en adelante: CERMI-FU, 2014), relativo al curso 2013-2014 y elaborado sobre 59 universidades españolas de un total de 75. Este informe engloba al 94% de los estudiantes con discapacidad y al 91% del total de alumnos con y sin discapacidad del sistema universitario español (1.532.728 alumnos universitarios, según dato del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español correspondiente al curso 2013-2014), y en él se analiza el grado de inclusión de las personas con discapacidad en el sistema universitario español y su evolución respecto al I Estudio (curso 2011-2012), publicado en 2013 (sobre 48 universidades de un total de 75).

Según el informe de 2011-2012 hubo un 1,2% de estudiantes con discapacidad en estudios de grado, primer y segundo ciclo (11.866); un 0,5% en estudios de posgrado y máster (765); y un 0,3% que realizaban estudios de doctorado (124). Dos cursos después, según el informe de 2013-2014, hubo un 1,3% de estudiantes con discapacidad que realizaron estudios de grado,

primer y segundo ciclo (12.755); un 1,2% que realizaron estudios de posgrado y máster (1.259); y un 0,6% que realizaron estudios de doctorado (378).

Así, aunque el número de estudiantes con discapacidad que llegan actualmente a las universidades españolas es mayor que hace unos años, este número sigue siendo sustancialmente pequeño en comparación con el porcentaje de personas con discapacidad que se encuentran en el tramo de edad de 20 a 29 años. Mientras que sólo un 4% de las personas con discapacidad en ese tramo de edad logran acceder a la universidad, en la población general ese porcentaje alcanza el 20%.

A pesar de esta menor frecuencia en el acceso a la universidad por parte de estudiantes con discapacidad, se pueden señalar cambios que están facilitando su acceso a la educación superior, debidos en gran medida al avance en el reconocimiento de sus derechos, a partir de las disposiciones normativas promulgadas para la consecución de los principios de integración e igualdad de oportunidades en el ámbito educativo. En este sentido, los “principios” en los que se inspira la *Ley 51/2003, de 3 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad*, recogidos en su artículo 2, reflejan una nueva concepción de la discapacidad y la filosofía social que debe inspirar las políticas y actuaciones para garantizar la igualdad de oportunidades y la no discriminación: vida independiente, normalización, accesibilidad universal, diseño para todos, diálogo civil y transversalidad de las políticas en materia de discapacidad (Díez et al., 2011).

La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, establece que éstas “garantizarán la igualdad de oportunidades de los estudiantes y demás miembros de la comunidad universitaria con discapacidad, proscribiendo cualquier forma de discriminación y estableciendo medidas de acción positiva tendentes a asegurar su participación plena y efectiva en el ámbito universitario” y además, “promoverán acciones para favorecer que todos los miembros de la comunidad universitaria que presenten necesidades especiales o particulares asociadas a la discapacidad dispongan de los medios, apoyos y recursos que aseguren la igualdad real y efectiva de oportunidades en relación con los demás componentes de la comunidad universitaria”. (Disposición adicional 24.1 y 3)

En este sentido, el 95% de las 59 universidades del informe CERMI-FU (2014) declaran disponer de un Servicio de Atención a la Discapacidad (en sus distintas denominaciones: servicio, oficina, programa, entre otros), creado en los últimos 10 años (52%) y que destina más de 30 horas semanales a la atención de estudiantes con discapacidad (53%). En relación a la utilización de los Servicios de Atención a la Discapacidad, un 60% de estudiantes con discapacidad confirman que no han acudido al mismo, frente al 40% que indican que sí lo han hecho.

A raíz de la modificación de la Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre, por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, se establece que “con objeto de que nadie quede excluido del estudio en la universidad por razones económicas, el Gobierno y las Comunidades Autónomas, así como las propias universidades, instrumentarán una política de becas, ayudas y créditos para el alumnado y, en el caso de las universidades públicas, establecerán, asimismo, modalidades de exención parcial o total del pago de los precios públicos por prestación de servicios académicos. En todos los casos, se prestará especial atención a las personas con cargas familiares, víctimas de la violencia de género y personas con dependencia y discapacidad, garantizando así su acceso y permanencia a los estudios universitarios” (art. 45.4). En este sentido, se matiza que “las personas con discapacidad tendrán derecho a la exención total de tasas y precios públicos en los estudios conducentes a la obtención de un título universitario” (Disposición adicional 24.6). Este tipo de ayudas son concedidas a todos los estudiantes con discapacidad reconocida igual o superior al 33% y el importe de los descuentos varía en función de la Comunidad Autónoma y del grado de discapacidad del estudiante.

Según el informe CERMI-FU (2014), el 100% de las universidades públicas proporcionan exención del pago de matrícula. El 20% de las universidades privadas brindan este beneficio, un 40% facilitan descuentos en las tasas, el 40% restante no cuentan con ayudas en este ámbito. El 100% de universidades de modalidad a distancia informan que brindan a los estudiantes con discapacidad algún tipo de ayuda para el pago de matrícula (en el 50% de los casos es exención del pago y en el otro 50% se trata de descuentos en las tasas). En cuanto a las universidades presenciales, un 81% de ellas proporcionan exención en el pago y un 9% ofrecen descuentos en las tasas.

*El Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los*



*procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado*, expresa (art. 26) que “se reservará al menos un 5% de las plazas ofertadas para estudiantes que tengan reconocido un grado de discapacidad igual o superior al 33%, así como para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes asociadas a circunstancias personales de discapacidad, que durante su escolarización anterior hayan precisado de recursos y apoyos para su plena normalización educativa”. En este sentido, el 17% de los alumnos con discapacidad han accedido a la universidad a través del cupo de reserva de plaza para personas con discapacidad, mientras que el 83% entraron mediante acceso libre (CERMI-FU, 2014).

La “Estrategia Española sobre Discapacidad 2012-2020” señala que, en lo tocante a Educación, el limitado acceso a la formación, particularmente en los niveles superiores del sistema educativo, es uno de los factores que intervienen decisivamente en los procesos de exclusión social de las personas con discapacidad. La “Estrategia” define el “abandono escolar prematuro” como la proporción de población de entre 18 y 24 años que no sigue en el sistema educativo y que no ha completado estudios de educación secundaria superior. En el año 2008, España (con una tasa del 31,5%) duplicaba los niveles de abandono escolar prematuro de la UE-27 y triplicaba el objetivo establecido en la Estrategia Europea 2020. La situación relativa de la población con discapacidad resultaba mucho más preocupante, con una tasa de abandono escolar prematuro de 53,8%.

Los dos estudios que reseñamos a continuación ejemplifican e ilustran las principales barreras y necesidades que encuentran los estudiantes universitarios con discapacidad física y sensorial (los que más frecuentemente acceden a estudios universitarios), y las dificultades de los docentes universitarios a la hora de atender a estos estudiantes.

En el estudio llevado a cabo por Castellana y Sala (2005) participaron 25 estudiantes universitarios con discapacidades de diferentes universidades españolas y profesores de diferentes universidades de Cataluña. Los resultados mostraron que el 84% de los estudiantes con discapacidad tenía algún problema a la hora de seguir las clases. El 88% consideraron al profesorado como el recurso más adecuado a la hora de obtener unos buenos apuntes y el 80% consideró a los compañeros como la principal ayuda para la obtención de los mismos. Además, el 96% de los estudiantes con discapacidad expresó la necesidad de que los profesores reciban una formación en el uso de metodologías inclusivas. Respecto al papel del

profesor en la integración en el aula, un 36% estimó prioritario recibir el material teórico por adelantado, un 30% consideró importante mantener una conversación con el profesor al inicio de curso y un 24% impartir las clases según las especificidades de cada estudiante. El estudio concluye que las dificultades de los estudiantes con discapacidad para seguir las clases están motivadas por tres factores fundamentales: la actitud poco adecuada por parte del profesorado, el uso de metodologías docentes que no favorecen la inclusión y las dificultades que surgen de la propia discapacidad.

En cuanto a la perspectiva del profesorado, su incomodidad e inseguridad ante el estudiante con discapacidad están relacionadas también con tres factores: el desconocimiento de metodologías docentes que favorezcan la inclusión, el desconocimiento de la discapacidad propiamente dicha y la falta de infraestructuras para atender la diversidad. En las conclusiones de este estudio, profesores y estudiantes coincidían en que hay un gran desconocimiento de la discapacidad y de las metodologías docentes más adecuadas (Castellana y Sala, 2005).

Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui (2014), han estudiado las percepciones que sobre su propia situación en la universidad tienen 91 estudiantes con discapacidad física y sensorial (49% visual, 37,5% física y 15% auditiva) de una universidad canaria. El objetivo del estudio era conocer las opiniones de este colectivo hacia cuatro dimensiones del entorno universitario: la realización de adaptaciones curriculares, la actitud del profesorado, la accesibilidad y la relación que mantienen con el conjunto de la comunidad universitaria.

Con respecto a la adaptación del currículo, más del 72% de los estudiantes con discapacidad consideraron que el profesorado no debe adaptar ni los objetivos, ni los contenidos, ni los criterios de evaluación, pero el 79% indicó que el profesorado sí debería realizar adaptaciones en la metodología, en los materiales empleados en clase y en el tiempo para la realización de exámenes y entrega de trabajos. Esta percepción negativa de los estudiantes hacia la adaptación de objetivos, contenidos y evaluación puede deberse a que se perciba que tales modificaciones vayan en detrimento de la calidad de la formación recibida o, incluso, que la normativa no lo ampare. Al consultar sobre la acción docente, la mayoría de los estudiantes declararon que en la práctica cotidiana del aula el profesorado no realizaba ninguna adaptación curricular, y el 70% consideraron que tampoco se adaptaba la metodología.

En lo referente a la accesibilidad, el 70% de estudiantes con discapacidad considera que la

Facultad donde cursan sus estudios tiene barreras arquitectónicas, el 57% que el equipamiento de las clases no está adaptado a sus necesidades y el 72% que las condiciones de las aulas no favorecen el acceso y la movilidad de los estudiantes. Además, el 74% opina que los materiales impresos y audiovisuales que se emplean como material de trabajo y estudio no están debidamente adaptados, y el 60% afirma encontrar limitaciones para participar en las actividades desarrolladas en clase. El 85% manifiesta no participar en actividades deportivas, de ocio o de tiempo libre organizadas por la universidad por su falta de accesibilidad (94%). Con respecto a otros servicios que ofrece la universidad, los estudiantes valoraron positivamente la accesibilidad de los lavabos (64%), así como de los pasillos y zonas comunes (63%). Sin embargo consideraron necesario mejorar este aspecto en los despachos del profesorado (63%), las bibliotecas (50%) y las salas de informática (40%).

Acerca de su participación en la comunidad universitaria, el 70% consideraron que las campañas universitarias de concienciación sobre discapacidad no son adecuadas y el mismo porcentaje manifestó que el profesorado de la universidad no está formado para dar respuesta a las necesidades de este colectivo, y que la universidad debería mejorar, al respecto, sus propias estructuras y enfoques sobre el aprendizaje. Por otro lado, el 79% de los estudiantes afirmó que las relaciones con sus compañeros son buenas, y el 70% indicó que sus compañeros respetaban la disposición de la clase facilitando así el su acceso y movilidad dentro de la misma (Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2014).

En las entrevistas del Proyecto Quali-TYDES (Qualitative Tracking of Young Disabled People in European States), que analiza la repercusión de las políticas nacionales e internacionales en la vida de las personas jóvenes con discapacidad, especialmente en su etapa educativa y en su posterior acceso al mercado laboral, se hacen igualmente visibles las difíciles trayectorias a las que se ven obligados los jóvenes con discapacidad, expresadas a menudo como una “carrera de obstáculos”, donde el paso por la universidad agudiza, por lo general, las barreras (arquitectónicas, comunicativas, simbólicas, etc.) experimentadas ya en la educación obligatoria y el bachillerato.

La carrera profesional de Julia (seudónimo, al igual que el nombre del resto de entrevistados que se mencionan) sigue una línea similar a la de la mayoría de titulados universitarios: licenciatura, máster, prácticas, trabajos temporales, oposiciones, así como cursos de formación, encontrándose en este último caso con alguna dificultad:

“O cuando vas a hacer... yo que sé, cursos, a los que te apuntas, y no están adaptados el sitio... ¿qué haces? No te dan una solución, simplemente te dicen –Pues mira como no está adaptado, como no tienes acceso adaptado el sitio, no puedes hacer el curso. Yo que sé, miles de cosas.” (Julia, mujer con discapacidad física adquirida en los primeros meses de vida. Estudios superiores)

La necesidad de adaptación de los entornos y materiales educativos y de formación destaca en los discursos de Pedro y Carlos:

“La adaptación arquitectónica, por poner un ejemplo, de los centros educativos, tiene que ser en todos; no porque yo en mi caso, tengo una leve cojera, tengo que ir a un colegio o el otro porque va en una silla de ruedas tiene que ir al otro; no, tienen que estar adaptados todos, porque para eso hay una ley que lo dice; la ley de accesibilidad universal lo dice”. (Pedro, hombre de 24 años con discapacidad física congénita. Estudios superiores)

“[...] ha sido, también una lucha constante con... no sé, con... pues eso, con el colegio, la universidad, pues eso, las necesidades que he tenido -“Pues mira, es que necesito más tiempo en los exámenes, necesito el examen más ampliado, con la letra grande, etc.”- Y...hombre, pues bueno, algunos lo entendían y otros no, ¿no? [...] Siempre ha sido una lucha constante de profesor a profesor, de examen a examen, de ir consiguiendo el tiempo necesario y el examen ampliado, de llegar el día del examen y... – ¡Ay! Se me ha olvidado tu examen ampliado”. (Carlos, hombre de 26 años con discapacidad visual. Estudios superiores)

No faltan los casos en los que las adaptaciones y ajustes llevados a cabo al margen de unos marcos y prácticas de inclusión, provocan una especie de inclusión aparente, que es realmente una inclusión-excluyente:

“Y luego también como cosas que bueno... en el colegio pues las clases están puestas siempre por el número exacto, prácticamente, treinta, treinta y algo alumnos y tal y ordenados por orden de lista y yo ahí siempre a primera fila, siempre he estado rodeado de gente, y tal, pero mi universidad es pequeña y tal y somos menos gente. (Y sobre todo en esta titulación que éramos menos gente en clase) y la verdad es que siempre me ha tocado estar en primera fila, solito, dos filas más atrás ya empieza a haber gente y tal pero bueno, la verdad es que es un

poco, o sea, estar ahí, solo y tal pero bueno sí, estoy acostumbrado y tal pero es un poco ahí a veces lamentable, pero bueno.” (Carlos)

Una trayectoria educativa satisfactoria puede llegar a truncarse en la búsqueda de empleo. Aparte de las dificultades habituales de cualquier recién licenciado, aparecen barreras específicas, no sólo arquitectónicas (potenciales sitios de trabajo no accesibles), sino también de carácter simbólico, al existir la creencia social de que la discapacidad implica un cuerpo imperfecto con menos funcionalidades y capacidades:

“Muchísimas dificultades. En la entrevista, cuando te ven aparecer en la silla no se lo esperan, ya te miran con cara extraña porque –¿Adónde vas a una entrevista de trabajo en tus condiciones? Y eso siempre. Incluso muchas barreras arquitectónicas, en los sitios donde te hacen la entrevista también te encuentras con escalones que no puedes acceder y dices: – Bueno, vengo a hacer una entrevista pero no puedo ni entrar en el sitio del trabajo. Para qué voy a venir, ¿no?” (Julia)

“Bueno, no sé muy bien qué hacer con esto de las entrevistas de... de esto de si decir o no, de que soy discapacitado o no, ¿no? Nunca sabes si es beneficioso o perjudicial, ¿no? Si lo digo, para la empresa va a tener beneficios fiscales y tal, pero a lo mejor si lo digo a lo mejor el de la empresa se cree que no me voy a saber manejar y no me contrata, sin verme en persona, sin verme que yo me manejo, pues... claro pues a lo mejor no quiero andar diciéndolo. [...] Bueno, pues si es por mail y esas cosas, pues no, no decirlo entonces, yo lo digo y lo apporto en la entrevista personal, ¿no? Cuando me vean – “Que oiga, que mire que yo me manejo muy bien, que veo lo suficiente”- Normalmente, vamos. [...] Por eso, porque piensen,... bueno, en esto la verdad a lo mejor no, pero a nivel de empresas... pues eso... que piensen no sé... que... Te venga alguien y te diga- “No, mira, yo quiero optar a este puesto de” – “Es que soy discapacitado visual” – Claro pues a lo mejor el tío se imagina ya un tío que viene aquí ya con el bastón y sin ver nada y... que no se va a saber manejar y este no me va a resultar nada útil y tal no, no”.- Vamos que con ver mi curriculum tendría que ver que yo me he sacado tres carreras pero yo que sé qué se le pasa por la mente a esta gente, ¿no?

**(Entrevistador:)** ¿Tú en el curriculum nunca lo pones?

No, no, nunca. [...] Y encima eso, encima con mi problema de vista y en fin, que vale, que hay gente que me conoce bien –¡Jo!, qué mérito tienes y tal. –Sí, vale, pero si no me lo reconoce la gente adecuada. A lo mejor que... que... no sé. Los que me hacen las entrevistas,

los que quiero que me contraten pues no sé... quizás... no sé hasta qué punto sirve mucho el mérito... no sé... pero vamos... no sé... si aparte de la crisis... es que no sé, no sé... estoy así muy... no sé, me siento muy engañado ahora mismo”. (Carlos)

En el caso de las personas con discapacidad intelectual es frecuente que el ámbito educativo se prolongue en muchas ocasiones hasta su edad adulta. Pero no únicamente como un espacio de formación, aprendizaje y adquisición de competencias sino también por la infantilización de los espacios de socialización, convivencia y actividad de este colectivo. La trayectoria escolar de Elena implicó el paso por diversos colegios hasta el inicio de la Educación Secundaria Obligatoria. Realizó su formación ocupacional en una Escuela Taller; todo su ciclo formativo sigue una línea bastante típica entre las personas con discapacidad intelectual: la segregación, educación especial y empleo protegido.

“Muy bien, a mí... siempre quería y siempre me gustaba ir al colegio... y me sigue gustando venir ¿eh?, ya no me cuesta madrugar: suena el despertador y yo me levanto como si fuera un día normal... fíjate que lo echo de menos hasta los fines de semana también”. (Elena, mujer de 26 años con discapacidad intelectual. Estudios primarios y formación laboral: jardinería, reciclaje y maquinaria)

La infantilización de los espacios de ciudadanía de las personas con discapacidad intelectual se expresa en el discurso de Elena, quien denomina “colegio” al Centro Ocupacional. En su vida este entorno ocupa un lugar fundamental; según relata su día a día, se puede deducir que se trata de una “institución total”, que afecta a muchos ámbitos de la vida cotidiana. En su proceso de formación para el empleo Elena ha vivido movimientos erráticos de “ida y vuelta”: tras su paso por la escuela-taller (Programas de Cualificación Profesional Inicial), entró en un Centro Ocupacional, con un paso puntual por un Centro Especial de Empleo (en verano, en servicios de jardinería), volviendo después, nuevamente, al Centro Ocupacional.

Las personas con discapacidad son situadas habitualmente fuera de los marcos generales de expectativas sociales. La cuestión es si en otros marcos diferentes o simplemente en la ausencia completa de marcos de expectativas. ¿Pueden encontrar caminos en carreteras secundarias o quedan simplemente varadas en la cuneta de la principal (inmovilidad social)? Puesto que tradicionalmente la sociedad ha construido esos marcos subalternos en los que segregar a las personas con discapacidad, se trata de caminos ya andados, a los que se llega

fácilmente y por los que no es difícil transitar, otra cosa es que eso sea lo deseable.

#### **4. A modo de conclusión**

La falta de recursos para hacer efectiva una educación inclusiva en las escuelas ordinarias, alegada como excusa permanentemente por las administraciones, es discutida en el Informe SOLCOM (2011: 17), que señala cómo mientras tanto se siguen destinando ingentes recursos a la creación y mejora de más centros de educación segregada. A este respecto, nos podemos preguntar: ¿Es más “costosa” la educación inclusiva que la educación segregada en escuelas especiales? La respuesta es un ‘no’ rotundo. Mantener un sistema de escuelas especiales segregadas es entre siete y nueve veces más caro que implementar un buen sistema de educación inclusiva en escuelas comunes” (Bulit, 2010). Y, en el mismo sentido, el Informe recuerda que: “Un sistema de educación único integrado tiende a ser más barato que dos sistemas por separado, ya que reduce los costos de dirección y administración. La experiencia ha demostrado que los niños con necesidades específicas de educación pueden ser fácilmente integrados en las escuelas y aulas ordinarias, siempre que haya un apoyo básico a su inclusión.” (ONU, 2007)

Sin embargo, el mismo informe (SOLCOM, 2011: 17) señala cómo las leyes en materia de educación, pasadas y vigentes, dejan siempre “la puerta abierta” a que la administración y los jueces decidan por el futuro educativo de los niños y niñas con diversidad funcional que, por imperativo judicial o administrativo, son excluidos de la educación ordinaria y obligados a acudir a centros de educación especial, donde son segregados y condenados a un sistema educativo discriminatorio, en contra de la voluntad de los padres y de los derechos humanos del alumno. Los padres deben, entonces, afrontar la elección de luchar en los tribunales, con el perjuicio y tiempo que eso lleva, o aceptar la violación de sus derechos constitucionales (Art. 27 de la Constitución española) y los de sus hijos e hijas, además de una violación de la Convención de la ONU sobre los Derechos del Niño.

En el mismo sentido, en su informe correspondiente al año 2013, el CERMI expresó que la reforma legislativa prevista en la LOMCE conculca el derecho a la educación inclusiva, al mantener la posibilidad de derivación del alumnado con NEE a los centros de educación especial, incluso en contra de su propia decisión y/o de sus progenitores (CERMI, 2014: 56).

En concreto el artículo 74.1 mantiene que aquellos alumnos “cuyas necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medias de atención a la diversidad de los centros ordinarios” se escolarizarán en centros o unidades de educación especial. Como ya mencionó el Comité de Derechos de las Personas con Discapacidad, en sus Observaciones finales a España, si la aplicación real de la legislación española no es eficaz, es precisamente por la existencia de esta posibilidad, siempre abierta, de derivar a los alumnos, lo que permite que en la práctica se los segregue en centros de educación especial.

Por su parte, el Defensor del Pueblo, en su “Informe 2012”, se refiere, no sólo a la inadecuación de la legislación vigente en educación en España, sino también a los problemas que las familias encuentran para mantener a sus hijos en modalidades de educación inclusiva en centros ordinarios, debido a los importantes recortes económicos de las partidas presupuestarias destinadas a cubrir las necesidades educativas de los alumnos y alumnas con discapacidad. Las quejas recibidas en la Defensoría estuvieron relacionadas en su mayor parte con la coyuntura económica por la que atraviesa el país, ya que las limitaciones presupuestarias han afectado, entre otras cosas, las instalaciones educativas, las ayudas a los alumnos y sus familias, los servicios complementarios de comedor y transporte, así como la atención a las necesidades educativas especiales (CERMI, 2014: 102).

También el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en sus observaciones finales a España (6 de junio de 2012), advertía ya con preocupación que la educación haya sido uno de los sectores más afectados por los recortes en el presupuesto asignado tanto por el Estado central como por Comunidades Autónomas, y recomendaba que el Estado asegure una inversión económica y presupuestaria sostenida y suficiente en educación, que sirva para garantizar la calidad y las condiciones de igualdad para todos los niños y niñas (Alonso y Araoz, 2014: 151).

En lo tocante al ámbito universitario, las políticas educativas y las políticas de inclusión social de las personas con discapacidad han permitido que el acceso de este colectivo a una titulación universitaria aumentase en un 77% entre el año 1999 y el 2008 (sobre datos de las encuestas EDDDES y EDAD, respectivamente). Este aumento de personas con discapacidad con estudios superiores se debe a las mejoras generales en su inclusión social y a las políticas educativas dirigidas al colectivo, tanto en las etapas anteriores del ciclo educativo como en las propias universidades. Sin embargo, aún quedan algunas significativas tareas pendientes.



Según la Encuesta EDAD 2008, la proporción de la población de entre 30 y 34 años de edad con estudios de educación superior en España era del 39,8% (40,4% población sin discapacidad, 19,3% población con discapacidad)

Si atendemos a la población entre los 25 y 64 años, sólo el 8,6% de los españoles con discapacidad posee estudios universitarios o equivalentes, frente al 30% del resto de la población. Entre las razones por las que los jóvenes con discapacidad llegan en menor medida a las aulas universitarias que los jóvenes sin discapacidad, una de las principales, como hemos visto, es el abandono precoz de estudios en las enseñanzas previas: los estudiantes con discapacidad están suficientemente representados en la educación primaria y secundaria, pero su presencia desciende drásticamente en el bachillerato.

Si bien en la universidad suelen contar con las ayudas técnicas necesarias, aunque no siempre suficientes, las personas entrevistadas en el Proyecto Quali-Tydes relataron las continuas barreras en el entorno a las que han de hacer frente, ya sea a un nivel macro institucional (falta de adaptación y accesibilidad de los edificios y espacios, de accesibilidad de páginas web y recursos virtuales o de adaptación de los trámites administrativos) o a un nivel micro, lo que podríamos denominar como barreras “simbólicas” en la interacción cotidiana dentro del espacio educativo con el personal docente (carencia de medios de apoyo, falta de interés del profesor o falta de conocimiento y sensibilización ante el alumnado) tanto en el proceso formativo como en las pruebas calificadoras y criterios de evaluación.

En algunas entrevistas, lo que define la trayectoria formativa del estudiante es un ejercicio constante de lucha, superación y esfuerzo, de aceptar retos y superar los obstáculos habituales de una carrera académica ya difícil de por sí. Si el acceso a los estudios superiores es aún significativamente más bajo entre las personas con discapacidad que en el resto de la población, una vez dentro de la universidad no por ello dejan de afrontar barreras adicionales en su trayectoria educativa.

## **5. Bibliografía**

Alonso, María José e Inés de Araoz (2014). “Informe de fundamentación jurídica para recurrir ante el Tribunal Constitucional por parte de la Defensora del Pueblo la Ley Orgánica 8/2013,

de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)”. En CERMI (2014). *Derechos Humanos y Discapacidad. Informe España 2013*. Madrid. Ediciones Cinca.

Alonso, María José e Inés de Araoz (2011). *El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española*. Madrid. Ediciones Cinca.

BOE (2014). *Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado*. Madrid. BOE.

BOE (2007). *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. Madrid. BOE.

BOE (1982). *Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos*. Madrid. BOE.

Bulit, Luis G. (2010). “Los derechos que vos matáis, gozan de buena salud. El concepto político-jurídico de Discriminación, en los derechos humanos de la discapacidad”, *Revista Jurídica El Derecho*, ejemplar del 14/12/2010. Buenos Aires, Argentina.

Casanova, María Antonia (2011). “De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes”, *CEE Participación Educativa*, 18, 8-24.

Castellana, Montserrat, y Sala, Ingrid (2005). “La universidad ante la diversidad en el aula”. *Aula Abierta*, 85, 57-84.

CERMI (2014). *Derechos Humanos y Discapacidad. Informe España 2013*. Madrid. Ediciones Cinca.

CERMI-Fundación Universia (2014). *Capaces de todo. Universidad y discapacidad. II Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*. Madrid. CERMI.

CERMI-Fundación Universia (2012). *Capaces de todo. Universidad y discapacidad. I Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*. Madrid. CERMI.

Fernández, Rosario (2011). “El camino hacia la integración”, *CEE Participación Educativa*, 18, 79-90.

INE (2012). *Encuesta de Integración Social y Salud*. (en línea)

INE (2008). *Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de Dependencia* Madrid. Instituto Nacional de Estadística.

Marchesi, A., Martín, E., Echeíta, G., Babío, M., Galán, M., Aguilera, M. J. y Pérez, E. (2003). *Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid*. Madrid. Informe de Investigación presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). “Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Curso 2012-2013. Nota resumen”. Madrid. MECD.

ONU (2007). *Discapacidad. Manual para Parlamentarios*. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (NU-DAES), Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) y la Unión Interparlamentaria (UIP). Ginebra.

ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Nueva York. ONU.

Rodríguez-Martín, Alejandro y Álvarez-Arregui, Emilio (2014). “Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión”, *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 457-479.

SOLCOM (2011). *Informe SOLCOM 2011. Derechos Humanos en España*. Madrid. Asociación SOLCOM.

Toboso, M., Ferreira, M. A. V, Díaz Velázquez, E., Fernández Cid, M., Villa, N. y Gónez, C. (2012). “Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas”, *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 6(1), 279-295.

UNESCO (1994). *Informe Final. Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Madrid. UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia.