

# EDUCACIÓN INCLUSIVA. EL MODELO DE PORTUGAL: ¿REALIDAD O UNA TAREA AÚN PENDIENTE?

**Filomena Fernandes Gonçalves**  
ESARS (Ministério de Educação de Portugal)

**Juana María Anguita Acero**  
Universidad Rey Juan Carlos

**Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez**  
Universidad de Castilla-La Mancha

## Resumen

La diversidad está cada vez más presente en nuestra sociedad y, en consecuencia, forma parte de nuestras aulas.

La forma en la que se aborda el tema de la diversidad dentro de los diferentes contextos educativos ha experimentado importantes cambios en los últimos años. Aunque en el pasado la diversidad estaba asociada a aspectos negativos y tenía una naturaleza excluyente, hoy en día es sinónimo de riqueza y está frecuentemente asociada a la inclusión.

Algo que era una lacra (ser diferente) ha pasado a convertirse en un "problema de estado" gracias a la conciencia social. Tanto los gobiernos de países desarrollados como las organizaciones internacionales han reaccionado y han apostado por el cambio. Este y otros aspectos fueron tratados en el Foro Mundial sobre la Educación que se celebró en Incheon (República de Corea) en 2015 donde se retomaron ideas que ya habían sido expuestas en el foro anterior que había tenido lugar en Dakar (2000). Si se tienen en cuenta las propuestas desarrolladas en ambos foros y lo que se indica en la Convención de Derechos del Niño (2006), se puede concluir que el derecho a la educación de la sociedad en general y del niño en particular, con independencia de su religión, cultura, idioma y etnia, entorno y capacidades, representan un interés común. Recientemente, en 2017, la UNESCO publicó *La Educación Transforma Vidas* en un intento de cumplir lo acordado en la Agenda Educación 2030.

Dentro del ámbito europeo se han desarrollado numerosas iniciativas con el objetivo de integrar a todo tipo de estudiantes. Buen ejemplo de ello es la Política Escolar desarrollada por la Comisión Europea. En este contexto, se debe destacar el

trabajo realizado por la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa en relación al proyecto *Organización de la Prestación para Apoyar a la Educación Inclusiva* (2011-2014).

A nivel nacional, resulta interesante observar que tanto la legislación española como la portuguesa trabajan sobre la educación inclusiva. En el presente trabajo se analizará este aspecto teniendo en cuenta todos los cambios sociales que se han producido como consecuencia de la crisis económica que comenzó en 2008 y cuyos efectos aún continúan.

**Palabras Clave:** Diversidad, inclusión, educación, integrar, Portugal

## **1. La educación inclusiva: génesis y naturaleza**

La toma de conciencia hacia la educación inclusiva ha ido creciendo progresivamente tanto en el contexto educativo español como en el internacional, concibiéndola desde un punto de vista más amplio que el del ámbito de la integración del alumnado con necesidades educativas especiales.

Si bien puede parecer paradójico, y a pesar del uso constante de la expresión y de que todos la damos por hecho, debemos reconocer la dificultad en proporcionar una definición única y consensuada de educación inclusiva. Lo que sí compartimos es un conjunto de elementos que, de una forma u otra, se admiten como intrínsecos de la misma.

En una acepción ciertamente amplia, la educación inclusiva se entiende como el proceso referido a la transformación de los sistemas educativos vigentes, de modo que tanto en la educación formal como en la no formal se promueva y asegure la defensa de las oportunidades para con todos los alumnos, reconociendo, respetando, aceptando y promoviendo su diversidad.

La educación inclusiva tiene sus orígenes tanto en la educación especial como en la integración de hace unos años (surge aproximadamente en los años 90), hoy conceptualmente superada de manera amplia (García Pastor, 1993; Martínez, 2002; Arnáiz, 2003; Echeita y Verdugo, 2005; Barton, 2008; Wehmeyer, 2009). No es una tradición que surja de la nada, sino que presenta relaciones explícitas con otras tradiciones pedagógicas en las que se aboga, entre otros aspectos, por la enseñanza democrática, justa y equitativa. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema para responder a todos los alumnos, en vez de entender que son los alumnos quienes se tienen que adaptar al sistema, integrándose en él.

Indudablemente, se trata de una tarea compleja en la que las administraciones educativas, los centros educativos, los docentes y las familias no siempre, desgraciadamente, confluyen y coinciden. Pero no por ello se trata de un destino utópico, sino todo lo contrario, a saber, el intento de conseguir una sociedad más justa e igualitaria.

En consonancia con esta visión, las grandes organizaciones internacionales, Naciones Unidas, la Unesco, la OCDE (2008) o la OEI (2010), vienen insistiendo desde hace ya bastantes años. En el marco de los trabajos preparatorios de la Conferencia Unesco-BIE (2008) titulada *Educación inclusiva: el camino hacia el futuro*, la Unesco (2005) ofreció a la comunidad internacional unas directrices sobre políticas para la inclusión entre las que se encuentra la siguiente definición:

La educación inclusiva [...] representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes.

El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje (Unesco, 2005, p. 15).

Asimismo, el programa *Educación para Todos* de la UNESCO ha ejercido una influencia destacable, particularmente al proponer una concepción amplia de la educación inclusiva (garantizar a todos el derecho a la educación, con atención especial a los más marginados), tal como puede apreciarse de forma clara en dos publicaciones recientes (UNESCO, 2009; 2010).

Comprometerse con una perspectiva inclusiva es, por tanto, asumir la tarea de revisar el currículo escolar, en toda su amplitud de significados, configurándolo como un proceso facilitador del aprendizaje y el rendimiento de todos los alumnos (Coll y Martín, 2006; Echeita, 2008).

Todos reconocemos que hay muchos alumnos que están en zonas de vulnerabilidad (Castel, 2004), o incluso de exclusión real, sin que ello signifique que deben carecer de su derecho a que la acción educativa revierta estas situaciones prioritaria.

La educación inclusiva es un concepto íntimamente unido a la ética, la justicia social, la democracia, la equidad (Thomazet, 2009). No obstante, no es una cuestión abstracta, como bien ha puntualizado Booth (2005). La educación inclusiva, por lo tanto, debe entenderse como una meta realista que, por compleja, difícil y lejana que esté, debe inspirar políticas y acciones no basadas en la caridad, sino en imperativos morales y de justicia social. Dicho de manera explícita, tal y como lo hace el Bristol

City Council (2003), la educación inclusiva es la única educación moralmente defendible.

Por tanto, siendo como es la inclusión un tema de derechos, no de generosidad ni caridad, su componente político –y económico– es inexcusable y ha de ser tenido en cuenta. Ya lo hacía la UNESCO, como hemos recogido más arriba. Desdeñar esta dimensión política no solo es inadecuado, sino también inútil en el terreno de las acciones y resultados (Raffo et al., 2009).

No nos equivocamos si afirmamos que la noción de educación inclusiva es genérica y adolece de falta de estrategias contextuales de implementación y, para países como es el caso de España, queda reducida a una educación insuficiente.

La creciente diversidad de la sociedad actual en general, y la española y la portuguesa en particular, y su progresiva complejidad, demandan un análisis y reflexión sobre el papel de las instituciones escolares y el de la educación en este nuevo contexto.

Es importante una transformación profunda del sistema educativo que plantee la educación desde la perspectiva de la escuela inclusiva. Hay que emprender, como veremos, un proceso continuo de aprendizaje institucional, en este caso, de una realidad próxima y que lleva recorrido un camino más adelantado que el nuestro: Portugal. Este cambio requiere del compromiso de las instituciones.

La integración de alumnos con necesidades educativas especiales, o simplemente diferentes, no sólo es beneficioso para ellos sino que mejora la calidad educativa. El enfoque inclusivo reconoce y valora las diferencias individuales y las concibe como una fuente de enriquecimiento y de mejora de la calidad educativa. Indudablemente, no nos equivocamos si afirmamos que estas diferencias con patentes, es decir, todos los alumnos tienen unas necesidades educativas comunes, que son compartidas por la mayoría, unas necesidades propias, individuales y dentro de éstas, algunas que pueden ser especiales, que requieren poner en marcha una serie de ayudas, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario.

El respeto y el reconocimiento de todas las diferencias deberían desembocar en la apuesta decidida por combatir las desigualdades y la discriminación, de tal modo que el compromiso ético de la educación debería aprovechar la diversidad como una fuente de enriquecimiento personal.

Desde un planteamiento inclusivo, el profesor (verdadero artífice en cualquier modelo pedagógico, no lo olvidemos) se transforma en generador, motivador y estimulador del aprendizaje y del apoyo. Su función consiste en liderar, conducir a los alumnos para que sean capaces de tomar decisiones en relación con su propio

aprendizaje y presten apoyo y ayuda a sus compañeros. Dicho de otro modo, es imposible que exista una inclusión total si algunos alumnos están recibiendo apoyo y nunca lo proporcionan.

Por otro lado, la escuela inclusiva se construye con la colaboración de toda la comunidad educativa, los profesionales de la educación, los alumnos, las familias, las instituciones implicadas en todo este proceso tan amplio, más allá de – exclusivamente– los centro educativos.

Además de lo anteriormente expuesto, es importante señalar que para avanzar hacia una mayor equidad los gobiernos deben apostar por la igualdad de oportunidades para todos. No es una tarea fácil, y mucho menos en estos tiempos. Los sistemas educativos tienen el gran desafío, entre otros, de evitar la reproducción de las desigualdades educativas repetidas a lo largo de la historia. Es preciso proporcionar a los profesionales una formación crítica y reflexiva si pretendemos que la escuela inclusiva sea una realidad, promoviendo para ello la participación, la creatividad, la actividad, la colaboración, la evaluación y el proceso de formación. Y para ello, como veremos a continuación, proponemos tomar en consideración la experiencia acumulada por nuestro país vecino, Portugal.

A modo de conclusión de este apartado, debemos asumir que no hay soluciones únicas o fáciles ni a este ni a otros muchos dilemas que acompañan al proceso de inclusión. Sí es cierto, en todo caso, que unos y otros se resuelven gracias a la constante y compleja interacción entre todos los actores del escenario educativo antes mencionados (López, Echeita y Martín, 2009; Urbina, Simón y Echeita, 2011).

## **2. La educación inclusiva en la esfera internacional**

Si bien el presente trabajo se centra en realizar una comparativa entre cómo se aborda la educación inclusiva en España y en Portugal, para poder entender cuál de los dos países se acerca o se aleja más de las recomendaciones internacionales se hace necesario conocer cuál es el panorama actual.

Pensar que España y Portugal pueden estar más o menos lejos de albergar una educación inclusiva puede resultar, a priori, sorprendente al tratarse de países que forman parte de la Unión Europea desde 1986 y de numerosos organismos internacionales que toman decisiones trascendentales sobre aspectos como la educación.

En 1990 se celebra en Jomtien (Tailandia) el que será el primer gran encuentro mundial donde se trate el tema de la educación para todos. Fruto de esa conferencia

son la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje.

En la Declaración Mundial (1990, p. 1) se destaca claramente que en ese momento "[m]ás de 100 millones de niños y niñas [...] no tienen acceso a la enseñanza primaria" y "[m]ás de 960 millones de adultos [...] son analfabetos". Esta realidad se acentúa y es la consecuencia de:

[...] la deuda de muchos países, la amenaza de estancamiento y decadencia económicos, el rápido incremento de la población, las diferencias económicas crecientes entre las naciones y dentro de ellas, la guerra, la ocupación, las contiendas civiles, la violencia criminal, los millones de niños cuya muerte podría evitarse y la degradación generalizada del medio ambiente. (UNESCO, 1990, p. 1)

Es decir, en la Declaración Mundial no se está haciendo referencia a una problemática relacionada con el acceso a la educación por algún tipo de discapacidad sino por problemas de índole, sobre todo, social, económica y política. Mientras que en la Declaración Mundial se pone de manifiesto cuál es la problemática que hay a nivel educativo en los ámbitos señalados, en el Marco de Acción (1990) se establecen los objetivos, las directrices a seguir y el calendario de aplicación para llevar a cabo acciones reales que contribuyan a paliar, mejorar y avanzar en las diferentes situaciones que se exponen en la Declaración Mundial.

Habría que esperar hasta el foro de Dakar (2000) para ver si se había producido algún tipo de mejora en las cifras de escolarización con respecto a 1990 y marcar una nueva hoja de ruta. Efectivamente, las cifras mejoraron y entre los objetivos logrados (algunos de forma más sobresaliente que otros) a lo largo de los diez años que separan el foro de Jomtien (1990) del de Dakar (2000) encontramos que: a) el número de niños escolarizados sube y pasa de 500 millones en 1990 a 681 en 1988; b) la educación durante los primeros años de vida de los niños (educación primaria) aumenta; c) el número de adultos alfabetizados crece y pasa de 2700 millones en 1990 a 3300 en 1998; d) se reducen las diferencias en lo que a oportunidades educativas se refiere (este objetivo no es de los que se alcanzan con mayor éxito); e) cambian las políticas internas de numerosos países mostrando una mayor conciencia social de la importancia que tiene la educación (UNESCO, 2000).

Sin embargo, en dicho foro (Dakar, 2000) se admite que:

[...] resulta inaceptable que en el año 2000 haya todavía más de 113 millones de niños privados de acceso a la enseñanza primaria, que 880 millones de adultos sean

analfabetos, que la discriminación entre hombres y mujeres persista y que se niegue a tantos jóvenes y adultos el acceso a las técnicas y conocimientos necesarios para participar plenamente en sus sociedades. (UNESCO, 2000).

Esta realidad hace que con el fin de buscar una educación para todos, bajo el lema "Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes" (UNESCO, 2000, p. 43), y ver los avances en 2015 (momento en el que tendría lugar el siguiente foro), los participantes en Dakar (2000) establezcan una serie de objetivos prioritarios (seis) en los que en términos generales se persigue mejorar lo anterior significativamente con una mayor implicación por parte de los gobiernos asistentes a dicho foro.

En 2015 se celebró en Incheon (República de Corea) el Foro Mundial sobre la Educación. Dicho foro retomaba las ideas y acciones que se habían propuesto años atrás en el Foro de Dakar (2000). De él surgen la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (2015) y el Marco de Acción Educación 2030. 2030 se constituye como una fecha clave para avanzar y lograr que todo el mundo tenga acceso y reciba educación, no sólo en los primeros años de su vida sino a lo largo de toda ella.

Por ello, dentro de los objetivos de la Agenda 2030, cabe destacar el objetivo de desarrollo sostenible 4, cuyas metas pretenden "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos" (UNESCO, 2015 y 2017). Dicho objetivo entiende la educación inclusiva en su conjunto teniendo en cuenta tanto las necesidades físicas e intelectuales de las personas como las que se derivan de circunstancias ajenas al individuo y que están ligadas a su entorno. Ejemplo y fruto de las múltiples acciones que se están promoviendo para intentar alcanzar esa educación globalizada en 2030 es *La educación transforma vidas* (UNESCO, 2017), un pequeño documento cuyas ideas pueden resumirse en: "La agenda Educación 2030 parte del hecho de que la educación impulsa el desarrollo transformando vidas. Para lograrlo, la propia educación debe transformarse: debe estar abierta a todos, ser inclusiva y de buena calidad" (UNESCO, 2017, p. 4).

A nivel europeo, la propia pertenencia a la UE marca una serie de requisitos que son de obligado cumplimiento por parte de los estados miembros, entre ellos los que tienen que ver con aspectos educativos. Es la Comisión Europea la que se encarga de velar por una política educativa para que, si bien es independiente en todos los países que componen la Unión, sea objetiva e inclusiva. Entre las prioridades que tiene la Comisión a este respecto se encuentran los objetivos que se refieren al hecho de que "todos los alumnos, incluidos los inmigrantes, [... puedan] acceder a una

enseñanza de calidad" y que "[se amplíe] el acceso a la enseñanza preescolar, [se apoye] a los estudiantes con necesidades especiales dentro de la enseñanza general y [se reduzca] el abandono escolar". (Comisión Europea, 2018).

A la luz de estas prioridades, podemos afirmar que la política educativa europea está alineada con los objetivos de Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015) en lo que a educación inclusiva se refiere.

En este sentido, la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa llevó a cabo el proyecto Organización de la Prestación para Apoyar la Educación Inclusiva (2014) con el firme propósito de dar cabida a la diversidad de alumnado en el más amplio sentido de la palabra. Aunque fue desarrollado como proyecto piloto en cinco localidades de Suecia, Austria, Alemania, Eslovenia y Malta, su finalidad venía marcada por el tratamiento de la inclusión como una cuestión de calidad; el mayor peso e implicación que deben tener los centros educativos en cuanto a desempeño, formación e implicación del profesorado, uso de recursos...; el apoyo a los centros educativos a la inclusión a nivel legislativo, económico y curricular; la colaboración y el trabajo en equipo de toda la comunidad educativa; y la financiación y la inversión de recursos.

Conviene destacar que todos los documentos derivados de los foros, encuentros, iniciativas y acciones mencionados velan expresamente por el cumplimiento de lo que se establece en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948): "Toda persona tiene derecho a la educación" (Artículo 26); y en la Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 1959): "El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular" (Principio 5) y " El niño tiene derecho a recibir educación [...]" (Principio 7). Como se puede observar, en la Declaración de los Derechos del Niño, además de incluirse la educación de los niños en general, se hace hincapié igualmente en la educación de los niños con necesidades físicas o mentales.

### **3. Educación inclusiva en Portugal: un modelo diferente en la Península Ibérica**

En Portugal, de acuerdo con el estatuto en la Ley de Bases del Sistema Educativo, la educación especial se organiza en establecimientos regulares de enseñanza, aunque, cuando el tipo y grado de necesidad educativa especial del educando comprobadamente lo exijan, la educación especial se procesa en instituciones específicas.



La educación especial se orienta por los principios consignados en varios textos legales publicados en los últimos años, en particular la *Ley de Bases del Sistema Educativo*.

En términos de la Ley de Bases, la educación especial busca la recuperación e integración socioeducativa de los individuos con necesidades educativas especiales, debidas a deficiencias físicas o mentales. Estos principios se pueden resumir en forma de tres derechos fundamentales: el derecho a la educación, el derecho a la igualdad, y el derecho a participar en la sociedad.

De acuerdo con el Art. 17 de la Ley de Bases del Sistema Educativo en Portugal, la educación especial, integrando actividades dirigidas a los educandos, a las familias, a los educadores y a las comunidades, tiene como objetivos específicos: el desarrollo de las potencialidades físicas e intelectuales; la ayuda en la adquisición de la estabilidad emocional; el desarrollo de las posibilidades de comunicación; la reducción de las limitaciones provocadas por la discapacidad; el apoyo en la inserción familiar, escolar y social; el desarrollo de la independencia en todos los niveles; la preparación para una adecuada formación profesional e integración en la vida activa.

La integración en el sistema regular, como estrategia educativa a adoptar para los alumnos con necesidades educativas especiales, fue consagrada en la Ley nº 9/89, de 2 de mayo, *Ley de Bases de la Prevención y de la Rehabilitación e Integración de las Personas con Discapacidad*. No obstante, hay legislación adicional: el Decreto-Ley 138/93, de 26 de abril (que establece la integración socioeducativa de los individuos con necesidades educativas específicas, en particular de los que son portadores de deficiencias), el Decreto-Ley 35/90, de 25 de enero (que define que los alumnos con necesidades educativas específicas, resultantes de deficiencias físicas o mentales, están sujetos al cumplimiento de la escolaridad obligatoria, no pudiendo estar exentos de su frecuencia), el Despacho 105/97 del 1 de julio (que define la organización y crea los instrumentos organizativos y de gestión de los Apoyos Educativos en el territorio educativo al que está confinado), y el Despacho 9590/99 de 14 de mayo (que permite a cada escuela organizar y gestionar autónomamente el proceso enseñanza / aprendizaje de los alumnos que atiende, adecuándolo a las necesidades diferenciadas de cada contexto escolar e individual).

### **3.1 Escuelas donde se imparte Educación Especial en Portugal**

La atención de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales en edad escolar se procesa en establecimientos públicos de enseñanza de los niveles

básico y secundario; y en escuelas de enseñanza especial, privadas o de solidaridad social.

La administración, gestión y financiamiento de los servicios de educación especial depende de Ministerio de Educación y de Ministerio de Trabajo y Solidaridad. En el ámbito del Ministerio de Educación, la educación especial, como las demás respuestas educativas, se encuentra descentralizada, con competencias distribuidas entre los Servicios Centrales, los Servicios Regionales y los Servicios Locales.

La red de servicios de apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales está constituida por los Equipos de Coordinación de los Apoyos Educativos, con carácter local (ECAE), por los Docentes de Apoyo Educativo (DAE) ubicados en los centros educativos y por los Servicios de Psicología y Orientación.

Los centros de educación especial privados y cooperativas con tutela del Ministerio de Educación se dividen en dos grandes grupos:

- a) Sin fines lucrativos: escuelas de cooperativas y asociaciones, con o sin estatuto de Instituciones Privadas de Solidaridad y Seguridad Social, subvencionadas por el Ministerio de Educación. También se incluyen centros de educación especial sin fines lucrativos donde prima el principio de la gratuidad.
- b) Con fines lucrativos: colegios de educación especial, subvencionados por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Trabajo y Solidaridad, y sujetos a un régimen de mensualidades máximas fijadas por el gobierno.

Cabe destacar que en el ámbito del Ministerio de Trabajo y Solidaridad, son dos los que tienen competencias en las principales áreas para la integración social y socio profesional de los alumnos con necesidades educativas especiales: la Secretaría de Estado de Solidaridad y Seguridad Social, a través de los Centros Regionales de Seguridad Social, y el Instituto de Empleo y Formación Profesional (IEFP).

### **3.2 Orientaciones metodológicas y contenidos**

Los alumnos con necesidades educativas especiales de naturaleza física o mental deben estar obligatoriamente escolarizados. Esto implica disponer de apoyos complementarios que favorezcan la igualdad de oportunidades en lo que respecta al acceso y éxito escolares. El régimen educativo especial conlleva la adaptación de las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje y la existencia de equipos especiales de compensación (material didáctico especial: libros *braille*, audiovisuales, materiales específicos para lectura, escritura y cálculo); contar dispositivos de compensación (auxiliares ópticos y acústicos, máquinas *braille*, prótesis, sillas de

ruedas y equipo informático); adaptaciones materiales (barreras arquitectónicas, instalaciones y mobiliario); adaptaciones curriculares (reducción parcial del currículo y / o dispensa de actividad); condiciones especiales de frecuencia (por disciplinas); condiciones especiales de evaluación (tipo de prueba, medio de expresión, periodicidad, duración y lugar); adecuación en la organización de grupos (máximo 20 alumnos); apoyo pedagógico adicional (clases suplementarias individuales o en pequeños grupos, temporalmente); enseñanza especial (currículos propios o alternativos).

Se consideran actores privilegiados en el apoyo educativo los órganos de gestión, coordinación y agrupación de las escuelas, los docentes de carácter general, los docentes de apoyo educativo, los auxiliares de acción educativa, las familias y la coordinación de los apoyos educativos. Los equipos de coordinación de los apoyos educativos colaboran con los órganos de gestión y coordinación pedagógica de carácter local.

### **3.3 Cuerpo discente de la Educación Especial portuguesa**

Los alumnos con necesidades educativas especiales que asisten a clases en centros públicos de enseñanza primaria y secundaria se benefician de condiciones especiales de acceso como poder matricularse en el centro más adecuado, independientemente de su lugar de residencia; estar exentos de los límites de edad establecidos; poder matricularse por disciplinas en los ciclos 2º y 3º de educación primaria y secundaria, siempre que se garantice una progresión lógica.

El número de alumnos de aquellos grupos que tengan discentes con necesidades educativas especiales no podrá ser superior a 20. Dichos grupos no tendrán, salvo en casos excepcionales debidamente fundamentados, más de 2 alumnos con necesidades educativas especiales. En las instituciones de enseñanza especial los grupos no deben tener más de 15 alumnos y deben ser constituidos en función de las necesidades educativas de los alumnos.

### **3.4 Docentes de apoyo en el sistema educativo portugués**

Los Equipos de Coordinación de los Apoyos Educativos (ECAE) están mayoritariamente constituidos por educadores y profesores con formación en el área de la educación especial, junto a psicólogos, terapeutas y otros especialistas. Dichos equipos están presentes en todo el país, son coordinados a nivel local por los Centros de Área Educativa y dependen de las estructuras regionales del Ministerio de

Educación - Direcciones Regionales de Educación. Los docentes de apoyo educativo deben poseer, además de las cualificaciones requeridas para la docencia, una formación especializada que se imparte en escuelas superiores de educación y en otras instituciones igualmente de enseñanza superior.

### **3.5 Características adicionales de la Educación Especial portuguesa**

Los apoyos pedagógicos se llevan a cabo a través de oficinas de apoyo para una mejor coordinación de las diferentes instituciones que cuentan con alumnos de necesidades; gabinetes de apoyo a las personas con discapacidad visual con equipos informáticos y de grabación; medios de impresión en blanco y negro y Braille, terminales Braille, sintetizadores de voz y amplificadores de caracteres; bibliotecas Braille y para sordos; adaptaciones curriculares que contemplan la posibilidad de llevar a cabo la evaluación en sillas de carácter complementario y la evaluación de conocimientos especiales; mejores apoyos sociales a los alumnos.

En cuanto a las ayudas para acceder a la enseñanza superior, cada año la legislación que regula el acceso a este tipo de enseñanza prevé un contingente especial para estudiantes con discapacidad física y sensorial, estando reservado un porcentaje de las vacantes de ingreso. Para la evaluación de la discapacidad de este tipo de alumnado se tiene en cuenta la forma en la que reciben la información, su movilidad, manipulación, su comunicación oral y escrita. Además, para la evaluación del rendimiento individual de los candidatos se tienen en cuenta las repercusiones, en términos de capacidad, de sus limitaciones respecto a los aspectos anteriormente mencionados, así como el tipo y el nivel de satisfacción de las adaptaciones realizadas en el marco del proceso educativo. La evaluación de las solicitudes de admisión para este tipo de alumnado se realiza mediante un análisis documental. La aplicación de orientaciones de apoyo a estos estudiantes depende de cada institución, las cuales suelen centrarse en estudiar formas de apoyo, mediante la creación de infraestructuras y equipos apropiados, y la implantación de formas de identificación.

De acuerdo con la legislación vigente, en el diseño de los edificios y en la elección de equipamiento, son tenidas en cuenta las necesidades especiales de los minusválidos: gabinetes y espacios específicos; accesos, instalaciones sanitarias y aparcamientos propios y reservados.

#### **4. Conclusión**

Tal vez, las palabras que mejor resuman el estado en el que se encuentra la educación inclusiva a nivel internacional sean las que aparecen en la página web de la propia UNESCO (2017) donde, a pesar de todos los esfuerzos realizados, se afirma que:

[...] los objetivos de la educación para todos siguen sin cumplirse del todo. El Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo publicado este año muestra que 57 millones de niños en edad de acudir a la escuela primaria no lo hacen y 63 millones de adolescentes tampoco. Además, en el mundo sigue habiendo 781 millones de adultos analfabetos. El Informe estima además que garantizar en 2030 una educación universal preprimaria, primaria y del primer ciclo de secundaria costaría 22.000 de dólares anuales suplementarios al año.

Con todo, consideramos que lo más sensato sería llevar a cabo un encuentro hispano-luso de profesores a fin de poner en común las medidas y el camino recorrido hasta la actualidad, lo cual permitiría avanzar en la implantación en España de medidas que ya han tenido éxito en el país vecino y viceversa. Esta propuesta debería ser llevada a cabo con carácter urgente, pues está en juego el valor común que nos une y que más nos concierne: la formación de nuestros alumnos, y aún más reseñable si cabe, de futuros ciudadanos.

#### **Bibliografía**

ARNÁIZ, P. (2003). Educación inclusiva. Una escuela para todos, Málaga, Aljibe.

AGENCIA EUROPEA PARA LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA (2014). "Organización de la Prestación para Apoyar a la Educación Inclusiva". En la Red: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/OoPSummaryReport\\_ES.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/OoPSummaryReport_ES.pdf) (Datos obtenidos el 08/10/2018).

BARTON, L. (2008). "Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones" en Revista de Educación, N° 349, pp. 137-152.

BRISTOL CITY COUNCIL (2003). "Bristol Inclusion Standard. Good Practice Guidance for Schools". En la Red:

[www.bristol.gov.uk/ccm/cms-service/stream/asset/?asset\\_id=34130303](http://www.bristol.gov.uk/ccm/cms-service/stream/asset/?asset_id=34130303)  
(Datos obtenidos el 01/10/2018).

CASTEL, R. (2004). "Encuadre de la exclusión" en KARSZ, S. (Comp.). La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices, Barcelona, Gedisa: pp. 55-86.

COLL, C. y MARTÍN, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile, Unesco.

COMISIÓN EUROPEA (2018). "Política escolar". En la Red:  
[http://ec.europa.eu/education/policy/school\\_es](http://ec.europa.eu/education/policy/school_es) (datos obtenidos el 08/10/2018).

ECHEITA, G. (2008). "Inclusión y exclusión educativa" en Voz y quebranto. REICE, Vol. 6 (2): pp. 9-18.

ECHEITA, G. y VERDUGO, M. A. (2005). "Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre las necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio" en Siglo Cero, Vol. 36 (1), N° 236: pp. 5-12.

GARCÍA PASTOR, C. (1993). Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar. Barcelona, PPU.

MADUREIRA, I. y LEITE, T. (2003). Necessidades Especiais de Educação, Lisboa, Universidade Aberta.

MARTÍNEZ, B. (2002). "La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI" en FORTEZA, D. y M. R. Rosselló (Eds.). Educación, diversidad y calidad de vida. Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears.

OEI (2010). "Programa compartido Metas Educativas 2021. Programa de atención educativa a la diversidad del alumnado y a los colectivos con mayor riesgo de exclusión". En la Red: <http://www.oei.es/programacompartido2.php> (datos obtenidos el 1/10/2018).

ONU (1948). "Declaración Universal de los Derechos Humanos". En la Red: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/> (datos obtenidos 06/10/2018)

Id. (1959). "Declaración de los Derechos del Niño". En la Red: <https://www.oas.org/dil/esp/Declaraci%C3%B3n%20de%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o%20Republica%20Dominicana.pdf> (datos obtenidos el 06/10/2018).

RAFFO, C. *et alii* (2009). "Education and Poverty: Mapping the Terrain and Making the Links to Educational Policy" en International Journal of Inclusive Education, Vol. 13, N° 4: pp. 341- 358.

RIBEIRO, A . C. (1999). Desenvolvimento Curricular. Lisboa, Texto Editores.

ROLDÃO, M. C. (1999). Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas. Lisboa, Ministério da Educação.

THOMAZET, S. (2009). "From Integration to Inclusive Education: Does Changing the Terms Improve Practice?" En *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 13, Nº 6: pp. 553-563.

UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. París, Unesco.

Id. (1994). *Declaração de Salamanca. Conferência da UNESCO*. Salamanca, UNESCO.

Id. (2000). *Foro mundial sobre la educación. Informe final*. París, Unesco.

Id. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París, Unesco.

Id. (2009). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Oficina Internacional de Educación, Ginebra.

Id. (2010). "EPT Informe de seguimiento 2010. Llegar a los marginados". En la Red: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186525S.pdf> (datos obtenidos el 29/09/2018).

Id. (2015). "Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development". En la Red: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld> (datos obtenidos el 05/10/2018)

Id. (2015). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación 2030. Guía*. París, UNESCO.

Id. (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. París, Unesco.

Id. (2017). "El Foro Mundial sobre la Educación establecerá la hoja de ruta de la educación en el mundo hasta 2030". En la Red: [http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/single-view/news/world\\_education\\_forum\\_sets\\_roadmap\\_for\\_global\\_education\\_uni/](http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/single-view/news/world_education_forum_sets_roadmap_for_global_education_uni/) (datos obtenidos el 07/10/2018).

Id. (2017). *La educación transforma vidas*. París, Unesco.

URBINA, C., SIMÓN, C. y ECHEITA, G. (2011). *Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo*. *Infancia y Aprendizaje*, Nº 34 (2): pp. 205-217.

WEHMEYER, M. (2009). "Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión" en *Revista de Educación*, Nº 349: pp. 47-67.