

El Defensor del Pueblo y el derecho a la educación inclusiva

!

Mi tarea aquí consiste en hablar del Defensor del Pueblo y de su trabajo en el ámbito de la educación y en particular en el de la educación inclusiva. Así que primero haré una presentación de la Institución, de su origen, su naturaleza y su función, para luego entrar en su actividad en relación con el derecho a la educación y la educación inclusiva.

El Defensor del Pueblo ve la luz como todos ustedes saben con la Constitución de 1978, pero empezó a gestarse un par de años antes. La idea de incorporar a nuestro ordenamiento esta figura ya existente en otros países, aunque con matices diferenciales propios, surge del temor (por otra parte justificado) de que las garantías tradicionales propias de una Constitución democrática no fueran suficientes para asegurar el respeto a los derechos y libertades fundamentales que la propia Constitución proclamaba. ¿Por qué este temor? Porque al haberse optado para la transición desde el régimen político anterior a la democracia por un proceso de reforma y no de ruptura era razonable pensar que podía haber cierta resistencia por parte de quienes debían posibilitar su ejercicio a dar plena efectividad a los derechos y libertades proclamados por la Constitución ya que, por poner un ejemplo, las fuerzas y cuerpos de seguridad o las fuerzas armadas, los jueces y tribunales y el personal y las estructuras de mando de

las administraciones públicas provenían todas ellas en aquel momento de régimen político anterior. Por ello se pensó que podía resultar necesario un mecanismo nuevo y adicional de garantía que, al menos en el ámbito de la actuación de la Administración y sus agentes, protegiera la efectividad de los derechos fundamentales.

Esta idea original no la invento ni la deduzco del examen de los antecedentes parlamentarios o de los debates constitucionales, sino que la traslado por habérsela oído expresar a quienes, entre otros, fueron impulsores de la inclusión del Defensor del Pueblo en la Constitución: D. Gregorio Peces-Barba y D. Álvaro Gil-Robles.

Lo que se pretendía era por tanto añadir una garantía más a las tradicionales en las constituciones democráticas modernas -fundamentalmente la alemana y la italiana- que se habían tomado como referencia para elaborar la nuestra, reelaborando para ello una institución ya presente en los países nórdicos desde finales del siglo anterior. Y esta garantía adicional se consideró pertinente por el temor más o menos fundado de que las estructuras provenientes de la dictadura y entre ellas la Administración y sus autoridades y agentes no mostraran la diligencia debida a la hora de respetar y promover los derechos y libertades inherentes al nuevo régimen democrático en el marco del cual debían ejercer sus competencias y potestades.

Esto era así en 1978 y si ese mismo año se hubiese aprobado la ley reguladora de la Institución es casi seguro que la norma hubiera reflejado con claridad ese criterio. Pero ya no lo era tanto en abril de 1981 cuando se aprueba la ley orgánica que regula la

Institución y lo era algo menos cuando ésta se pone en marcha en diciembre de 1983. Para entonces, transcurrido el primer quinquenio democrático y superadas las vicisitudes de esos años, (incluido el intento de golpe de estado) la evaluación de los riesgos existentes para la efectividad de los derechos fundamentales y las libertades públicas era ya algo diferente. En 1978 se pensaba que la tarea a desempeñar habría de centrarse en vencer las resistencias de la Administración y sus agentes para la plena efectividad de los derechos y libertades fundamentales. En 1983, ese riesgo se veía algo más lejano y la Institución, desde su inicio, además de la garantía de los derechos del Título I de la Constitución, orientó también su actividad al control y supervisión de la actuación administrativa en relación con los ciudadanos. Y como esta tarea era más amplia y de contornos menos nítidos, pronto pasó la función inicialmente pensada como meramente instrumental, es decir, la facultad de supervisión, a convertirse en objetivo central de su actividad relegando, en cierto modo y hasta cierto punto, a un segundo plano la misión constitucionalmente asignada.

Así, en la Ley Orgánica 3/1981, reguladora de la Institución, se configura al Defensor del Pueblo como “alto comisionado de las Cortes Generales designado por éstas para la defensa comprendidos en el Título I de la Constitución”, reiterando en iguales términos que su artículo 54 que a tal efecto “podrá supervisar la actividad de la Administración dando cuenta a las Cortes Generales”.

La ley, en su artículo 9, autoriza al Defensor del Pueblo para iniciar o proseguir cualquier investigación conducente al esclarecimiento de los actos y resoluciones de la Administración pública y sus agentes en relación con los ciudadanos, y extiende sus atribuciones a la actividad de los ministros, autoridades administrativas, funcionarios y cualquier persona que actúe al servicio de las administraciones públicas. Esta actividad indagatoria puede realizarse bien de oficio o bien a petición de parte.

Tanto en un caso como en otro, esas investigaciones en las que suele concretarse, en la mayoría de los casos aunque no exclusivamente, la actuación supervisora del Defensor del Pueblo, se realizan a través de la sucesiva solicitud de informes sobre la actuación administrativa particular o general, que pueden concluir, bien con la constatación de que la actuación administrativa es legítima y se ha llevado a cabo con pleno sometimiento a la legalidad vigente, o bien llegando a la conclusión de que dicha actuación se aparta de la legalidad o que, aún aplicándola, da lugar a resultados injustos o no buscados por la norma o normas que regulan tal actuación.

Con cierta frecuencia el criterio de la Institución no es compartido por la administración supervisada, lo cual puede dar lugar a que se formulen las resoluciones a las que autoriza la Ley Orgánica 3/1981 y que pueden revestir la forma de Sugerencias, Recomendaciones, Advertencias y Recordatorios de Deberes Legales.

Es importante tener en cuenta que la actuación del Defensor del Pueblo, en razón de la naturaleza de la Institución, tiene unas características específicas y debe someterse necesariamente a ciertas limitaciones. El Defensor del Pueblo se caracteriza por su independencia de manera que desempeña sus funciones con autonomía y según su criterio, sin estar sujeto a mandato imperativo alguno y sin recibir instrucciones de ninguna autoridad. Esta independencia conlleva, de suyo, que la actuación de la Institución deba ser en todo caso “neutral” desde el punto de vista político. Quiere decirse con ello que sus decisiones deben respetar la libertad de acción que corresponde al ejercicio de la acción política por parte del legislador y del Ejecutivo dentro del marco constitucional. Como bien se entiende, muchos aspectos de la actividad pública permiten opciones diversas en su tratamiento, opciones que responden a la ideología subyacente en las distintas opciones de gobierno. Es ahí donde el Defensor del Pueblo ha de ser neutral evitando decantarse a favor de una opción concreta cuando son varias las que la Constitución autoriza a contemplar.

Otra característica definitoria de la actividad supervisora del Defensor del Pueblo deriva del carácter no ejecutivo que tienen sus decisiones. Como se ha mencionado, el Defensor del Pueblo sugiere, recomienda, advierte o recuerda, pero no sustituye al órgano o autoridad competente en la toma de las decisiones que le corresponden. Dicho de otro modo, el Defensor del Pueblo no crea, modifica o extingue las situaciones jurídicas respecto de las cuales realiza su actividad indagatoria, y por eso sus decisiones, en este ámbito, no son susceptibles de recurso alguno.

Hay además otro límite, directamente derivado de la división de poderes, en razón del cual el Defensor del Pueblo no puede entrar en el examen de aquellos asuntos que estén pendientes de resolución judicial y ha de suspender su actuación si se interpusiere por persona interesada demanda o recurso ante el Tribunal Constitucional o los tribunales ordinarios.

La actividad supervisora del Defensor del Pueblo no solo se lleva a cabo a través de las actuaciones que se inician a instancia de parte o de oficio, sino que se complementan con la realización de informes o estudios monográficos sobre temas concretos y, por supuesto, con la presentación de su informe anual ante las Cortes Generales para que éstas tengan conocimiento de su actividad y puedan, en relación con los temas tratados en cada informe, adoptar las iniciativas que consideren pertinentes tanto en el marco de la función legislativa como en el de la función de control del Gobierno a través de preguntas e interpelaciones sobre los temas tratados en el informe anual.

II

Este curso versa sobre uno de los derechos más recientes y probablemente de más difícil consolidación de las personas con discapacidad como es el derecho a disfrutar de una educación inclusiva. Los expertos en esta materia a lo largo de los días del curso nos han informado de su génesis, de su contenido y alcance y de la actividad de Naciones Unidas al respecto. En las próximas sesiones se tratará, desde una perspectiva práctica, la situación del derecho en el sistema educativo español, sus déficits y carencias y

la problemática derivada de los ajustes razonables que la efectividad del derecho exige tanto al sistema educativo en su conjunto como en particular como a los centros, los docentes y los medios disponibles para ponerlo en práctica.

¿Que puede aportar el Defensor del Pueblo a este curso, además de su organización conjuntamente con la Universidad de Alcalá en el marco de la Cátedra de Democracia y Derechos Humanos? Pues su experiencia en una materia que afecta a un derecho fundamental, como es el derecho a la educación (artículo 27 CE) y a un colectivo especialmente protegido, las personas con discapacidad (artículo 49 CE), a las que la Constitución ordena amparar especialmente para el disfrute de los derechos que se reconocen en su Título I a todos los ciudadanos, a lo que debe añadirse que, aunque no exclusivamente, el derecho a la educación inclusiva se dirige a menores.

Tenemos pues tres elementos que son objeto directo de la función de garantía que corresponde al Defensor del Pueblo y a los que siempre se ha prestado una atención preferente. Debo añadir, sin embargo, que el volumen de quejas recibidas en relación con la discapacidad en el ámbito educativo no es elevado ni significativo en relación con el volumen total de quejas que anualmente tramita la Institución. Desde 2006, se han tratado alrededor de 400 asuntos, si bien en los últimos años se aprecia un cierto incremento de las quejas en esta materia.

No obstante, desde el inicio de su actividad, el Defensor del Pueblo ha prestado una atención especial no solo al tratamiento de

las quejas relativas a estas materias sino también al estudio de problemas o cuestiones generales actuando de oficio o bien realizando trabajos o estudios monográficos al respecto.

Así, por ejemplo, se ha estudiado, y se sigue en ello, el problema de la convivencia escolar sobre el que se han presentado estudios monográficos de ámbito nacional en el año 2000 y en el año 2007 y está en elaboración otro trabajo que espera hacerse público en el próximo otoño. Las condiciones de escolarización del alumnado de origen inmigrante también fue objeto de un estudio monográfico en el año 2003 cuando comenzaron a hacerse notorias las deficiencias que se estaban produciendo en la incorporación a nuestro sistema educativo del considerable volumen de personas de origen inmigrante que habían llegado a nuestro país en los años anteriores.

La presencia de los valores democráticos en el proceso educativo fue objeto de un Seminario celebrado en esta sede en el año 2010, y con las ponencias y conclusiones resultantes de ese seminario se elaboró otro documento que se hizo público en 2011. Más recientemente, en el año 2014, se abordó en otro estudio monográfico la cuestión relativa a la gratuidad de la educación obligatoria y en particular la de los libros de texto y otro material didáctico y pedagógico, así como las alternativas sustitutorias al régimen de gratuidad consistentes en los sistemas de préstamo y reutilización de ese material escolar.

A la discapacidad también se le ha venido prestando atención desde diversos puntos de vista. Como ejemplo cabe mencionar,

entre otros, el estudio monográfico de 1996 sobre la atención residencial a personas con discapacidad y otros aspectos conexos y el más reciente sobre el presente y futuro de la fiscalidad del discapacitado.

En cuanto a los menores, aun siendo su tratamiento transversal y por lo tanto presente en buena parte del trabajo que desarrolla la Institución, han sido varios los trabajos monográficos dedicados a aspectos concretos de problemas que les afectan. Así por ejemplo, se elaboraron informes monográficos ya en 1991 y más recientemente en el año 2009 sobre los centros de protección de menores con trastornos de conducta y en situación de dificultad social, y sobre los centros de acogida. Desde otra óptica, se elaboró un trabajo en el año 2002 sobre la experiencia acumulada tras el primer año de vigencia de la Ley reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores y también sobre las formas de determinación de la edad de los menores inmigrantes cuando se plantean dudas al respecto. También se dedicó otro informe monográfico, hecho público el pasado año 2015, al tema de la presencia de los menores en procesos penales y que se tituló “La escucha del menor, víctima o testigo”.

Otros temas relacionados con los menores a los que ha prestado atención el Defensor del Pueblo son, por ejemplo, los relativos a la seguridad y accesibilidad de las áreas de juego infantil, presentado el pasado año 2015, o el elaborado en el año 2010 relativo a la programación y contenidos de la televisión e internet en el que se recababa la opinión de los menores sobre la efectividad de los mecanismos de protección de sus derechos.

Las quejas recibidas, como bien pueden suponer, afectan a todos los aspectos inherentes a la incorporación de alumnos con discapacidad al sistema educativo: Admisión y asignación de plazas escolares adecuadas, carencia de estas, decisiones de escolarización, carencia de profesorado o personal de apoyo, restricciones en el acceso a servicios complementarios de comedor y transporte, deficiencias en las instalaciones o inadecuación de las mismas, retrasos en la valoración de las necesidades educativas...etc.

Vayamos a alguno de estos asuntos, comenzando por uno que afecta a la facultad básica de la educación inclusiva, esto es, el derecho de la persona con discapacidad a ser escolarizada en un centro educativo de su libre elección y en el entorno en que vive.

La madre de una menor cuestionaba la decisión de la administración educativa de que su hija, que había concluido estudios primarios en un centro ordinario en régimen de integración, prosiguiese su escolarización en un centro de educación especial.

Solicitada la remisión de información a la Consejería competente, en este caso de la Comunidad de Madrid, respecto de la adecuación de la dotación de medios de que disponen los institutos de la zona de residencia de la alumna a lo establecido en el artículo 72.1 y 2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). De acuerdo con este precepto las administraciones educativas deben disponer del profesorado y otros profesionales y de cualquier otro medio necesario para la adecuada

atención de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y les corresponde a ellas, a las administraciones educativas, el deber de dotar a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado.

La respuesta recibida a este planteamiento fue que los institutos del municipio en el que estaba escolarizada la alumna estaban convenientemente dotados para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, siempre que las mismas pudieran encuadrarse en la modalidad de integración y que el equipo psicopedagógico que procedió a la valoración, una vez finalizada la educación primaria, había considerado que las necesidades educativas de la misma requerían atención en la modalidad de educación especial, que dispone de mayores recursos, en lugar de la modalidad de integración, ya que la alumna requería adaptaciones curriculares significativas en todas las áreas, a excepción de educación física, atención individualizada y el correspondiente apoyo de profesorado de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje.

¿Es correcto este planteamiento desde la perspectiva de la garantía del derecho a la educación y, en particular, del derecho a la educación inclusiva? La respuesta nos la da la Constitución, la LOE, la Convención y la doctrina del Tribunal Constitucional, que son los elementos en los que el Defensor del Pueblo basa su criterio.

De la Constitución nos interesan los artículos 14, 27 y 49: principio de igualdad y no discriminación por razón de sus

circunstancias o condiciones personales; derecho de todos a la educación; y obligación de los poderes públicos de realizar políticas de integración de las personas con discapacidad.

De la LOE nos interesan los preceptos que regulan la equidad en la educación. La equidad es uno de los principios inspiradores del sistema educativo (artículo 1.b) y sirve para garantizar:

--- la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación

--- la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación

--- la accesibilidad universal a la educación

--- la inclusión educativa

y, al propio tiempo, además de servir a esos fines, *actúa como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.*

De los preceptos relativos a la equidad incluidos en la LOE nos interesan en particular los que se refieren al alumnado con necesidades educativas especiales, que la ley define como *“aquél que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta”* (artículo 73).

La LOE (artículo 74.1) establece, al señalar los principios que presiden la escolarización de estos alumnos, que la misma “se

regirá por los principios de normalización e inclusión, y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo ...”.

También en este mismo precepto -y en términos dudosamente compatibles con la plena inclusividad educativa, a lo que se aludirá más adelante- se señala que “la escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los 21 años, *sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios*”.

En cualquier caso, para determinar el alcance que deba atribuirse a los citados preceptos y el sentido en que hayan de entenderse y aplicarse, es decir, para su correcta interpretación, debe necesariamente acudirse a las previsiones contenidas en la Convención de la ONU sobre Derechos de las Personas con Discapacidad, de 13 de diciembre de 2006.

La Convención, ratificada por el Estado español mediante Instrumento de Ratificación publicado en el BOE el 21 de abril de 2008, se encuentra integrada en el derecho interno español con valor formal de ley, en vigor desde el 3 de mayo de ese año, de acuerdo con lo establecido en el artículo 96 de la Constitución española y en el propio Instrumento de Ratificación, y constituye, según se señala en el artículo 10.2 de nuestro texto constitucional, un elemento a cuya luz deben interpretarse las normas relativas a los derechos fundamentales de las personas con discapacidad.

La Convención, (artículo 24 1) al igual que la LOE, reconoce “el derecho de las personas con discapacidad a la educación”, y señala que, “con miras a hacer efectivo este derecho, sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles”. En la misma no se precisa qué debe entenderse por educación inclusiva, pero resulta posible deducir el contenido que deba darse a este concepto del propósito de la Convención (artículo 1: “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad y promover el respeto de su dignidad inherente) y de la definición que realiza de las obligaciones que asumen los Estados Partes para hacerlo efectivo (artículo 24.2.).

Del análisis de este último precepto deduce esta Institución que el derecho a una educación inclusiva, definido en la Convención, exige que las personas con discapacidad:

--- *“no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad”,*

y que

--- *“puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en la que vivan”.*

De acuerdo también con la Convención, para lograr los objetivos anteriores los Estados Partes asegurarán:

--- que se *“hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales”*,

--- que *“se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva”*,

--- y que *“se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión”*.

A ello ha de añadirse que en el artículo 2 de la Convención se prohíben todas las formas de discriminación de estas personas, entendiéndose que constituye discriminación por motivos de discapacidad *“cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales ...”*, mencionándose expresamente como constitutiva de una forma de discriminación *“la denegación de ajustes razonables”*.

De cuanto queda expuesto deduce esta Institución que la insuficiente dotación de medios en centros docentes determinados no constituye base adecuada para denegar a los alumnos con discapacidad la escolarización en aquellos, cuando ésta implique el ejercicio de su derecho a una educación inclusiva entendida en los términos de la Convención, es decir, dentro del sistema ordinario, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones y en la comunidad en la que viven.

Para que pueda considerarse que dicha denegación es respetuosa con el contenido que debe atribuirse al derecho a una educación inclusiva, las administraciones educativas deben antes determinar los ajustes que se requieren en el supuesto concreto -dotación de medios materiales y personales complementarios; realización de modificaciones en la organización y funcionamiento del centro, etc.-, pudiendo denegarlos únicamente en el caso de que los mismos no puedan estimarse “razonables”, debiendo entenderse, de acuerdo con el artículo 2 de la Convención, que son razonables y exigibles “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales”.

Esta línea interpretativa está avalada por el Tribunal Constitucional, en su Sentencia de 27 de enero de 2014, en la que analiza los datos normativos mencionados, y concluye que, “como principio general la educación debe ser inclusiva, es decir, se debe promover la escolarización de los menores en un centro de educación ordinaria, proporcionándoseles los apoyos necesarios para su integración en el sistema educativo si padecen algún tipo de discapacidad”. En definitiva -dice el Tribunal- “la administración educativa debe tender a la escolarización inclusiva de las personas discapacitadas y tan sólo cuando los ajustes que deban realizar para dicha inclusión sean desproporcionados o no razonables,

podrá disponer la escolarización de estos alumnos en centros de educación especial”.

Y para este supuesto -la escolarización en centros de educación especial- la sentencia va más allá, al establecer que, en el supuesto de que una administración educativa no considere viable la escolarización inclusiva de un alumno, “por respeto a los derechos fundamentales y bienes jurídicos afectados.... dicha administración deberá exteriorizar los motivos por los que ha seguido esta opción, es decir, por qué ha acordado la escolarización del alumno en un centro de educación especial por ser inviable la integración del menor discapacitado en un centro ordinario”.

En el supuesto planteado la denegación de la escolarización de la alumna en el Instituto de Educación Secundaria “se basaba tan sólo en la constatación de que el centro por el que había optado carecía de medios adecuados para la atención de las necesidades educativas especiales de la alumna, sin que de los informes recibidos ni de la documentación que obraba en el expediente se derivase que con carácter previo la administración educativa hubiera efectuado el análisis que exige la citada sentencia, ni que dicho examen hubiera llevado a concluir la falta de viabilidad de los ajustes que requiere la fórmula de escolarización inclusiva solicitada, que justificase la aplicación del sistema de escolarización segregado que se pretendía imponer a la alumna.

Se entendió, en base a estas consideraciones que la decisión de escolarización en un centro de educación especial no resultaba

constitucionalmente admisible, ya que, al no justificarse en la misma la concurrencia de las condiciones que autorizan a aplicar la citada fórmula excepcional de escolarización en centros específicos, debía entenderse que su denegación inmotivada constituía un trato discriminatorio, contrario al principio constitucional de igualdad definido en el artículo 14 de la Constitución española.

En base a estas consideraciones se formularon a la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, las siguientes **Sugerencias**:

Declarar de oficio la nulidad del acuerdo sobre escolarización por el que se asignó plaza a la alumna en el Centro de Educación Especial denegando la que había solicitado en el Instituto de Educación Secundaria.

Retrotraer las actuaciones del correspondiente procedimiento al momento en que hubieran debido determinarse los apoyos personalizados que requiere para lograr su máximo desarrollo académico y social, y los ajustes que para proporcionárselos debieran realizarse en el instituto.

Proceder a la determinación de las necesidades de apoyo y de las adaptaciones precisas para atender las necesidades educativas especiales de la alumna en el instituto, y a evaluar si dichas adaptaciones pueden considerarse o no ajustes razonables en los términos de la Convención de la ONU sobre derechos de las personas con discapacidad.

Adoptar, en base a dicha valoración, la resolución que proceda sobre la solicitud de admisión de la alumna en el citado instituto, bien accediendo a la misma de considerarse que los mencionados ajustes son razonables, bien desestimándola en el supuesto contrario y, en este último caso, manifestando de forma expresa en la correspondiente resolución los motivos por los que no se estima viable su realización.

En términos generales este es el criterio de la Institución y así se ha mantenido en la tramitación de otros expedientes similares de los que se da cuenta en los informes anuales (2015, por ejemplo). Sin embargo, parece que las autoridades educativas no han asumido que de la Convención se deriva un derecho del alumno con discapacidad a ser escolarizado en el centro de su elección y que tal derecho no desaparece o se vuelve ineficaz porque el centro elegido no disponga de los recursos precisos para atenderlo. Las obligaciones derivadas de la Convención imponen a la administración correspondiente el deber de actuar positivamente para poner a disposición del centro y del alumno esos recursos necesarios (ajustes razonables) y no limitarse a derivar forzosamente al alumno a otro centro en el que esos recursos estén disponibles.

Debe recordarse aquí que la Observación General 13 del Comité del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (párrafo 31) sobre la aplicación del artículo 13 relativo al derecho a la educación, afirmó que “la prohibición de discriminación.... no está supeditada ni a una implantación gradual

ni a la disponibilidad de recursos; se aplica plena e inmediatamente a todos los aspectos de la educación y abarca todos los motivos de discriminación rechazados internacionalmente”

Todos sabemos que en una época de crisis económica como la que venimos padeciendo desde hace años resulta hasta cierto punto utópico pensar que los medios y recursos necesarios van a seguir al alumno con necesidades educativas especiales para estar disponibles donde y cuando cada alumno las precise. Seguramente se tardará bastante en asumir que la plena inclusión requiere un cambio de mentalidad en la gestión y asignación de los recursos existentes y esfuerzos también intensos en las dotaciones presupuestarias que se precisan. La inclusión requiere medios, no sólo proclamaciones más o menos elocuentes en las normas y requiere también un cambio en la concepción y organización tradicional del proceso educativo. ¿Se dan esas condiciones? Pues creo que no o al menos no en el grado necesario.

Por ejemplo: el Real Decreto-ley 14/2012, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo, establecía en su artículo 4º que, en los centros docentes públicos, el nombramiento de funcionarios interinos por sustitución transitoria de profesores titulares sólo podía producirse una vez que hubieran transcurrido diez días lectivos desde la situación que diese origen al nombramiento. En ese período las necesidades debían cubrirse con los recursos propios del centro. Si ya era dudosa la previsión cuando las plantillas de los centros han sufrido recortes y están ajustadas al extremo, de manera que es difícil atender con los recursos propios las ausencias del profesorado titular, parecía

evidente que la dificultad se incrementaba cuando la ausencia afecta a alumnos con necesidades educativas especiales.

Tras la recepción de alguna queja en relación con la sustitución de profesorado, se iniciaron actuaciones con la Consejería correspondiente que aludió a la previsión limitativa del Real Decreto-ley antes mencionado, lo que impedía proceder a la sustitución inmediata de las ausencias de profesorado que atendiese a alumnos con necesidades educativas especiales. Se consideró entonces pertinente trasladar las actuaciones iniciadas a la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades poniendo de manifiesto las consecuencias negativas de la aplicación estricta del Real Decreto-ley al menos en relación con estos alumnos que para su progresión educativa y para consolidar hábitos de trabajo precisa que su jornada lectiva se desarrolle siguiendo una rutina y unas pautas muy estrictas, distintas en el caso de cada alumno y que difícilmente puede proporcionárseles en los plazos en los que, según el Real Decreto-ley, se ausentan sus profesores titulares y deben ser atendidos por el personal docente del que ya dispone cada centro.

Se solicitaba de la Secretaría de Estado que procediera a contrastar las repercusiones que hubiera generado la aplicación del Real Decreto-ley en el proceso educativo de los alumnos con necesidades educativas especiales y que informase al Defensor de los resultados de dicho estudio y de las iniciativas que en función de sus resultados pudieran adoptarse para corregir los posibles efectos negativos que se detectasen.

La Secretaría de Estado se limitó a responder, en septiembre de 2014, con la reiteración de la plena vigencia del Real Decreto-ley, sin aportar dato alguno sobre los efectos del mismo en relación con el alumnado al que se ha hecho referencia, e insistiendo en que la racionalización del gasto educativo justificaba la medida y que los recursos disponibles en los centros eran suficientes para evitar los problemas que pudieran plantearse.

Fue preciso, por tanto, insistir ante la Secretaría de Estado aludiendo específicamente a las obligaciones derivadas de la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y de la interpretación que debe darse a las normas reguladoras de las necesidades educativas especiales a los efectos de asegurar plenamente la efectividad del derecho a la educación de los alumnos con discapacidad y en general de los alumnos que presentan, por cualquier razón o circunstancia, especiales necesidades educativas.

Resultó esperanzador que la Secretaría de Estado, en un posterior informe, diera cuenta de la remisión al Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas de una propuesta de modificación normativa para su inclusión en los Presupuestos Generales del Estado para 2015. En dicha propuesta se incluía la previsión de que la sustitución transitoria del profesorado destinado a la atención del alumnado con necesidades educativas especiales podría producirse cuando hubieran transcurrido cuatro días lectivos desde la situación que diera origen al nombramiento, y siempre y cuando la baja estuviera motivada por enfermedad, accidente, riesgo durante el embarazo o riesgo durante la lactancia natural, y

quedase acreditado mediante el oportuno certificado, informe o baja médica. Con ello no quedaba resuelto el problema, pero se lograba una mejoría evidente en relación con la situación anterior. Sin embargo, el Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas informó desfavorablemente la propuesta aludiendo al coste de la misma y a que debían mantenerse las medidas de ahorro, austeridad y contención del gasto público previstas en el Real Decreto-ley, con lo que la propuesta no prosperó.

Agotada esta vía, solo quedó la alternativa de incluir el asunto en el Informe anual presentado ante las Cortes Generales correspondiente a ese ejercicio, lo que quizás finalmente haya podido influir en que la modificación normativa a la que he hecho referencia se haya incluido en la Ley de Presupuestos Generales del Estado para este año 2016 (disposición final décima quinta de la Ley 48/2015, de 28 de octubre, de Presupuestos Generales del Estado para 2016) quedando autorizada la sustitución inmediata de los profesores, entre otros supuestos, cuando el profesor sustituido preste atención a alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Volviendo al caso de la alumna que antes les he mencionado, no se dio cumplimiento a las Sugerencias a las que antes se ha hecho mención porque finalmente la madre de la alumna aceptó su escolarización en un centro de educación especial. ¿Por qué? Pues no lo sé, pero lo sospecho. Los alumnos y sus familias se enfrentan a una decisión difícil. Tienen en contra el dictamen de escolarización emitido por el correspondiente Equipo de Orientación y la presión de la Administración educativa para que acepten la

decisión presentándola como la más beneficiosa para el alumno. También se enfrentan a la duda (muy real, lamentablemente) de que la insistencia en el ejercicio de su derecho dé lugar a la escolarización en centros en los que los medios disponibles, la organización de las enseñanzas, la formación del profesorado y los hábitos docentes, así como otros aspectos no sean o vayan a ser los adecuados o, mejor dicho, los necesarios para la debida atención educativa del alumno. Ante una duda así, es probable que se asuma el mal menor de aceptar la escolarización propuesta para evitar el mal mayor de una escolarización sin garantías.

Indicativo de ello pueden ser diversas quejas recibidas en las que la Administración educativa pone dificultades o incluso se niega a aportar los medios de apoyo específicos que se solicitan para alumnos escolarizados en aulas ordinarias cuando el dictamen proponía su escolarización en aulas específicas o en centros de educación especial y las familias impusieron su criterio de optar por otro centro distinto del propuesto. Me remito a los informes anuales donde se citan algunos casos. Y no solo esto, sino que los problemas pueden alcanzar a otros aspectos de la convivencia y participación del alumno en las actividades del centro.

Por ejemplo, una alumna afectada por una lesión medular que reduce gravemente su movilidad fue seleccionada en base a sus sobresalientes resultados académicos para tomar parte en un programa de intercambio con alumnos de un instituto en Holanda organizado por el centro docente. La negativa de la Administración educativa correspondiente a proporcionar los apoyos necesarios para que la alumna participase en dicha actividad había dado lugar

a su inicial exclusión de la misma. Al respecto, la Consejería competente aludía al carácter de actividad extraescolar del intercambio y a su organización por parte del centro, para concluir “que no procedía exigir a la Consejería aportaciones para tal actividad y que correspondía al instituto de educación secundaria en el que estaba escolarizada la alumna adoptar las medidas oportunas y aportar los medios necesarios para que pudiera participar en la actividad extraescolar”.

En casos como este, entiende la Institución que la obligación de las administraciones educativas de proporcionar los apoyos precisos a los alumnos se extiende a los necesarios para su participación en las actividades extraescolares programadas por los centros, de conformidad con “el objetivo último de plena inclusión”, a través de medidas que hagan posible su “máximo desarrollo académico y social” a que deben tender todas las decisiones que afecten a alumnos con discapacidad y, en concreto, que para ello han de adoptar “medidas de apoyo personalizadas y efectivas”, según se establece en el artículo 24.2.d) de la Convención de la ONU sobre derechos de las personas con discapacidad.

Además, la Convención previene que los Estados Partes han de adoptar las medidas pertinentes para asegurar que los niños y niñas con discapacidad tengan igual acceso con los demás niños y niñas a la participación en actividades lúdicas, recreativas, de esparcimiento y deportivas, *incluidas las que se realicen dentro del sistema escolar* (artículo 30.5.d).

Algo similar ocurre con los servicios complementarios como son el transporte y el comedor escolar. Por ejemplo, y referido al transporte, la Ley Orgánica de Educación establece en su artículo 110 que las obligaciones que se atribuyen a las administraciones educativas en cuanto a accesibilidad y adaptación de los centros docentes se extienden también a las condiciones en las que se presta el servicio de transporte escolar.

Al respecto, se recibió una queja relativa a un alumno escolarizado en un centro de educación especial y diagnosticado de *mielomeningocele*, que determina una discapacidad motriz severa y graves problemas respiratorios, de hipotensión intracraneal y otros problemas que requieren una supervisión constante durante las 24 horas del día para atender, entre otras cosas, a los episodios de apnea y atragantamiento que el alumno padece. Los padres habían solicitado que se autorizase la presencia de un familiar en el transporte escolar para que este estuviera debidamente atendido. La Administración educativa, amparándose en la literalidad de la normativa reguladora del transporte, y en la presencia en el mismo de un monitor, denegó a la familia la autorización solicitada.

Tras la correspondiente tramitación, se formuló a la Consejería correspondiente (en este caso de Madrid) una Recomendación a fin de que dotase al autobús escolar que realiza la ruta correspondiente de personal con conocimientos sanitarios que pudiera proporcionarle la atención debida durante sus desplazamientos, al considerar que tal actuación debía considerarse un ajuste imprescindible derivado de las obligaciones asumidas con la firma de la Convención. La Recomendación fue

rechazada por considerar la Administración educativa que se cumplían las prescripciones normativas reguladoras del transporte escolar con la presencia del monitor acompañante y derivando la resolución del problema concreto hacia las ayudas personalizadas si el alumno, por sus circunstancias, tuviera que realizar el transporte mediante medios propios que garantizaran la atención sanitaria adecuada.

Algo más exitosa fue la intervención realizada ante la Administración autonómica asturiana en relación con la prestación del servicio de transporte escolar a alumnos con discapacidad que cursasen enseñanzas postobligatorias. En general, como saben, el transporte escolar gratuito se presta en los niveles obligatorios y con ciertas condiciones. Tras una prolongada tramitación, en la que ya había intervenido la extinta defensoría autonómica, se consiguió la modificación de la resolución reguladora de la prestación del servicio de transporte escolar en el Principado de Asturias para incluir como beneficiarios del servicio gratuito a todo alumno con necesidades educativas especiales de tipo motórico que curse cualquier etapa de enseñanza no universitaria en centros públicos que le correspondan por zona de influencia (Resolución de 12 de noviembre de 2015).

Algo es algo. Son muchos los límites (zona de influencia, centros públicos...) y sólo una discapacidad, la motórica, la considerada; pero es un avance.

En relación con el servicio de comedor tenemos en curso una queja relativa a un centro de Canarias en el que se presta este

servicio de manera separada a los alumnos escolarizados en un aula enclave y a los demás. En la información remitida por la Consejería pretende justificarse esta situación, de una parte, en el carácter curricular de las actividades que los alumnos TEA escolarizados en el aula enclave realizan cuando hacen uso del comedor escolar, y de otra, en la propia organización del servicio y las limitaciones de personal existentes.

Aunque el asunto está en estudio, no parece que la solución sea la más adecuada desde el punto de vista de la inclusión, toda vez que la organización interna del centro y de los servicios que en él se prestan a todos los alumnos debiera posibilitar el desarrollo de las actividades curriculares específicas de los alumnos con necesidades educativas especiales sin que tal desarrollo exija la separación de éstos durante los períodos de tiempo en los que se presta el servicio de comedor escolar.

La detección e identificación temprana de las necesidades educativas de los alumnos juega un papel esencial en la inclusión plena de estos y su aprovechamiento futuro del proceso educativo. Toda la legislación educativa enfatiza la importancia de identificar, valorar y prestar atención educativa adecuada lo más tempranamente posible a las necesidades educativas especiales que presenten los alumnos, ya que en muchos casos su detección y atención precoces incrementan significativamente la eficacia de las medidas adoptadas. ¿Se actúa siempre con la diligencia debida? Pues, por lo menos en algunos casos, no.

Valga aquí el caso de un alumno de 3 años al que su profesora tutora detectó problemas de aprendizaje que le llevó a solicitar la intervención del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, que no intervino hasta prácticamente finalizado el curso escolar. Dado que se había identificado un trastorno generalizado del desarrollo (TGD), se solicitó la intervención del Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo, que no emitió su dictamen hasta noviembre del año siguiente, y que proponía su escolarización en un centro que contase con un aula de atención preferente para alumnos TGD. La comunicación a los padres y la búsqueda del centro adecuado para escolarizar al alumno retrasó su incorporación al centro seleccionado hasta marzo del año siguiente cuando ya solo quedaba un trimestre para la finalización del segundo curso de escolarización del menor.

En la tramitación de este asunto la Administración educativa, en este caso Madrid, reconoció que parte del retraso se debía al volumen de casos abiertos y que debían ser examinados por el ya citado Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo. Ello dio lugar a que se formularan sendas Recomendaciones dirigidas a revisar tanto los plazos como otros aspectos del procedimiento que rigen la actuación de los Equipos de Atención Educativa y Psicopedagógica a fin de agilizar su intervención y, asimismo, se recomendó dotar al Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo de los medios personales y materiales precisos para que su intervención y la emisión de sus informes se produzcan de forma inmediata a la petición que los justifique.

Los problemas y limitaciones no solo surgen en las enseñanzas de régimen ordinario y en los niveles obligatorios sino también en las enseñanzas de régimen especial, como son las enseñanzas de idiomas, y en los niveles postobligatorios, incluido el universitario.

Como es sabido, los actuales planes de estudio de las enseñanzas de Grado exigen habitualmente acreditar la obtención del nivel B1 del Marco Común Europeo de referencia para obtener el título. Se recibió en su momento una queja de una alumna afectada por una discapacidad auditiva que para la obtención de ese nivel se había matriculado en la Escuela Oficial de Idiomas de Málaga. Esta alumna y otras compañeras con una discapacidad similar llevaban varios cursos solicitando la incorporación de un intérprete de lengua de signos que les permitiera asumir el contenido de las clases que recibían y así alcanzar la competencia lingüística necesaria para obtener el título de Grado.

La administración competente venía denegando la solicitud con la simple fundamentación de que el pliego de prescripciones técnicas para la contratación del servicio de interpretación de lengua de signos no incluía los estudios cursados en la Escuela Oficial de Idiomas. Comprobada la situación, y con fundamento en la interpretación de las normas reguladoras de la inclusión educativa de acuerdo con los principios y criterios de la Convención, se formuló una Recomendación que hubo de ser reiterada ante la negativa inicial a aceptarla para que se dotase a la Escuela Oficial de Idiomas del intérprete de lengua de signos solicitado. En este caso, la Administración reconsideró su postura y hace unos meses,

en su último informe, comunicó al Defensor del Pueblo que el pasado mes de enero se había autorizado la dotación del intérprete de lengua de signos solicitado.

En este punto cabe enlazar con algunas actuaciones de la Institución en relación con la Universidad. Así, por ejemplo, se ha recomendado a la Dirección General de Política Universitaria la modificación del Real Decreto 412/2014, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado, para que la reserva de plazas a favor de personas con discapacidad de hasta el 5% se contemplase no solo en la convocatoria ordinaria sino también en la convocatoria extraordinaria, como era preceptivo según la regulación de acceso anterior del año 2008.

También en relación con el acceso a la universidad a través del cupo de plazas reservadas a estudiantes con discapacidad, se intervino ante la Dirección General de Política Universitaria a fin de que se establecieran normativamente los criterios por los que deben guiarse las distintas universidades y el procedimiento al que deben acogerse los alumnos afectados para acreditar las circunstancias que les dan derecho a acceder a las plazas reservadas en este cupo. En particular, el problema surge por la posibilidad de acceder a estas plazas a los aspirantes que presenten necesidades educativas especiales permanentes asociadas a circunstancias personales de discapacidad por las que durante su escolarización anterior hayan precisado de recursos y apoyos para su plena normalización educativa. La efectividad de este derecho exige que los criterios empleados por las universidades sean comunes y

también que los alumnos conozcan el procedimiento a través del cual han de acreditar esas circunstancias. Este asunto, como otros de los que estoy mencionando, pese a contar con el parecer favorable el Ministerio de Educación, está pendiente de ser sometido a la Conferencia General de Política Universitaria para que en su seno adopten el correspondiente acuerdo las administraciones educativas presentes en tal conferencia.

También en relación con la Universidad y con el acceso a la misma se han realizado diversas intervenciones dirigidas a la unificación y aclaración de criterios respecto de las adaptaciones de las pruebas de acceso. Según establece el artículo 21 del Real Decreto 412/2014, son las comisiones organizadoras de las pruebas de acceso a la universidad, constituidas por las administraciones educativas, las que deben determinar las medidas concretas que se adopten en cada caso. Estas medidas pueden consistir en la adaptación de los tiempos, la elaboración de modelos especiales de examen y la puesta a disposición del estudiante de los medios, asistencias, apoyos y ayudas técnicas que precise para la realización de las pruebas. Como es lógico, una cierta homogeneidad en los criterios de decisión respecto de las adaptaciones y de su contenido resulta imprescindible para que sea efectiva la igualdad entre los estudiantes que precisan de dichas adaptaciones.

Una concreción de este problema se trató también en relación con diversas quejas que ponían de manifiesto la diversidad de criterio sobre la posibilidad de que en determinadas circunstancias las pruebas de acceso a la universidad, o alguna parte de ellas, se

realizasen de forma oral. La duda surgía por la previsión de la normativa reguladora de las pruebas de acceso que en su literalidad exige respuesta por escrito a diversos ejercicios de la prueba de acceso. Entendió esta Institución que la literalidad de la norma no debía de impedir la sustitución del examen escrito por el oral si la discapacidad acreditada justificaba adecuadamente esta modificación. Así pues, se inició una actuación de oficio ante la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades para conocer su criterio y las medidas normativas o de otra índole que pudieran ser adoptadas para unificar el proceder de las universidades y, en su caso, incluir en la normativa reguladora expresamente la posibilidad de sustituir las pruebas escritas por otras en forma oral.

También este asunto está pendiente, desde los primeros meses de 2014, de que sea tratado en el Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad que a su vez habría de elevar la correspondiente propuesta al Consejo de Universidades y a la Conferencia General de Política Universitaria.

- - - - -

Ya para ir finalizando, tras este repaso a algunas intervenciones concretas del Defensor del Pueblo en relación con el derecho a la educación inclusiva, debo hacer referencia planteamientos más generales que se han incluido en los últimos informes anuales, en los que se han incluido epígrafes específicos dedicados a la educación inclusiva y a la Convención de la ONU sobre Derechos de las Personas con Discapacidad, recordando su

carácter vinculante y reclamando los cambios y reformas que su plena aplicabilidad exige.

Ya en el informe anual de 2012 se aludía expresamente a que, por ejemplo, la regulación sobre la educación especial vigente no se ajustaba a los parámetros de la Convención -y aquí retomo el cuestionamiento, entre otros preceptos, del artículo 74.1 de la LOE al que antes se hizo referencia- en la medida en que prevé en determinados supuestos la escolarización de los alumnos en centros específicos, ubicados normalmente fuera del entorno social de los alumnos y segregados del sistema educativo ordinario; y se cuestionaba también que el criterio para la realización de ajustes o la dotación de medios no tomara como base las necesidades individuales de los alumnos, sino la existencia en los centros de un número predeterminado de alumnos con necesidades educativas especiales.

La plenitud del ejercicio del derecho a la educación de las personas con discapacidad se nutre de los principios de inclusividad y no segregación, con el corolario obligado de escolarización normalizada y con los apoyos educativos necesarios en centros ordinarios. Según entiende la Institución, la garantía del derecho exige que se preste una especial atención a que:

- ✓ Se respete el carácter excepcional de las decisiones de escolarización forzada de los alumnos con discapacidad en centros de educación específicos, así como el carácter general de su derecho a la escolarización en centros ordinarios.

- ✓ Se proporcione a los centros ordinarios todos los medios personales y materiales precisos para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales y que se adecuen sus estructuras y diseño para que esa escolarización, en condiciones de igualdad, resulte posible.
- ✓ Se facilite a los padres o tutores de los alumnos, y a ellos mismos en cuanto sea posible, una participación activa, completa y directa en las decisiones de escolarización que se adopten, particularmente cuando impliquen la derivación a centros de educación especial o específicos, articulando además mecanismos ágiles y eficaces de reclamación y recurso para el caso de que padres o tutores mantengan su discrepancia con las decisiones de escolarización adoptadas por las administraciones públicas.
- ✓ Se fundamenten en todo caso las decisiones sobre escolarización de alumnos con discapacidad, con mención expresa, no solo de las razones que justifiquen la resolución adoptada desde el punto de vista de las necesidades específicas del alumno afectado, sino también de las adaptaciones precisas y de los medios necesarios para atenderlas y, en su caso, de los motivos que acrediten la imposibilidad de ponerlas en práctica en centros ordinarios.
- ✓ Se fomente, cuando no se considere viable la escolarización en centros ordinarios, el recurso a fórmulas de escolarización mixtas, bien sea en aulas

específicas insertas en centros ordinarios o mediante la escolarización parcial compartida en centros específicos y ordinarios.

Con estas consideraciones y algunas otras basadas en la Convención, relativas a la educación inclusiva, se inició una actuación de oficio ante todas las administraciones educativas recomendando a todas ellas el impulso de actuaciones en la línea de las antes expresadas y la adopción de medidas normativas y presupuestarias precisas para asegurar la atención educativa hacia las personas con discapacidad en términos compatibles con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

No hace falta decir que la respuesta de todas las administraciones educativas fue unánime en el sentido de aceptar las Recomendaciones formuladas y aludiendo con mayor o menor detalle, según los casos, a normas o prácticas de cada una de ellas compatibles con lo establecido en la Convención.

Habrà que ver si en un futuro esta buena disposición da lugar a que desaparezcan, o por lo menos disminuyan, las quejas que se reciben en la Institución y que demuestran que las buenas intenciones no siempre están acompañadas por los hechos.

En cualquier caso, es indudable que en los últimos años se han producido avances, sin ir más lejos en el lenguaje, porque no hay que olvidar que en 1970 la Ley General de Educación hablaba de la educación especial de deficientes e inadaptados y que todavía en 1982 la norma que supuso en su momento un salto adelante en

el reconocimiento de los derechos de la discapacidad se titulaba Ley de Integración Social de los Minusválidos.

Pero, aun reconociendo la existencia de ciertos avances, la situación existente hoy exige de las administraciones educativas la adopción de iniciativas y de medidas mantenidas en el tiempo que aseguren la implantación del modelo inclusivo que propugna la Convención, muy especialmente en lo que se refiere a la realización de los cambios que exige la implantación del referido modelo. Estos cambios son profundos y es comprensible que se aborden paulatinamente. Sin embargo, ello no puede posponerse indefinidamente y la situación exige, más allá de las meras declaraciones de principios respecto del carácter inclusivo de nuestro sistema educativo, la definición a nivel legal de las consecuencias que se derivan de dicho carácter inclusivo.

Ello implica concretar en la ley los derechos que corresponden a los alumnos y sus padres derivados de la inclusividad proclamada, las obligaciones que se derivan para los poderes públicos y el establecimiento expreso de las vías de reclamación pertinentes para hacer efectivos los derechos y garantizar el cumplimiento de las obligaciones.

Parece ya imprescindible, por tanto, a juicio de esta Institución, la aprobación de un marco legal y reglamentario que fije las bases a las que deben ajustarse los cambios que exige la implantación de una educación inclusiva. Decisiones tales como la elaboración de nuevos programas de formación para el personal docente, la disponibilidad de materiales escolares accesibles para

todos, la creación de entornos educativos incluyentes, el fomento del traslado del alumnado de los centros de educación especial a las escuelas ordinarias, la dispensación de apoyo adecuado a los estudiantes, entre otras, han de incluirse en el proceso orientado a fomentar valores que refuercen la capacidad de todas las personas y mostrar la diversidad como oportunidad para aprender.

Como viene ocurriendo desde hace bastantes años la legislación educativa vigente parece tener plazo de caducidad. Todo el mundo está de acuerdo en que la estabilidad del sistema educativo es no sólo deseable sino imprescindible. Pero ya que no parece que sea así, las reformas que se aborden, sean totales o parciales, deben incorporar el tratamiento integral de la inclusividad con las precisiones necesarias para que sea real y efectiva.

Muchas Gracias.