

AL SR. DIRECTOR GENERAL DE PROGRAMAS, ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y FORMACIÓN PROFESIONAL DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES DE CASTILLA-LA MANCHA

CARMEN MORALES ÁLVAREZ, con D.N.I. 25.048.257-S, en su condición de Presidenta de la Asociación SOLCOM (Para la solidaridad comunitaria de las personas con diversidad funcional y la inclusión social), con domicilio social en Madrid, en C/ Raimundo Fernández Villaverde nº 53, interviniendo en su condición de Presidenta de dicha Asociación y por tanto en representación de la misma, como mejor proceda, dice:

Que dentro del trámite de información pública sobre el proyecto de Decreto por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha, por esta Asociación, cuyos objetivos se entran en la defensa de una educación inclusiva para todas las personas, se formulan las siguientes:

### A L E G A C I O N E S

#### PRIMERA. - **Consideraciones de carácter general.**

La Dirección General de Programas, Atención a la Diversidad Y Formación Profesional de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha, por resolución de 19 de febrero de 2108, ha dispuesto la apertura de un periodo de información pública sobre el proyecto de Decreto que regula la educación inclusiva del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha.

Este proyecto de Decreto consta de una exposición de motivos o preámbulo, de 36 artículos, dos disposiciones adicionales, una disposición derogatoria y dos disposiciones finales.

Se estructura en ocho Capítulos cuyos Título son: Disposiciones generales (Capítulo I); Medidas de respuesta educativa a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo (Capítulo II); Identificación de potencialidad, barreras para el aprendizaje y la potencialización (Capítulo III); Planificación de la respuesta educativa desde un enfoque inclusivo (Capítulo IV); Evaluación, promoción, titulación y certificación del alumnado (Capítulo V); Participación de la comunidad educativa (Capítulo VII); y por último, Indicadores de calidad de la inclusión educativa (Capítulo VIII).

En el Preámbulo o Exposición de Motivos, se alude a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, instrumento normativo aprobado por Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006 y que desde su ratificación por España (BOE de 21 de abril de 2008 forma parte del ordenamiento jurídico interno, conforme al artículo 96.1 de la Constitución Española y además, todo lo relativo al derecho fundamental a la educación inclusiva debe ser interpretado conforme al as prescripciones de dicha Convención, como dispone el artículo 10.2 de la CE y prevalece ante cualquier norma o disposición que contradiga a dicha Convención.

Se menciona también en el Preámbulo el marco estatal y autonómico que regulan las medidas de atención a la diversidad y en concreto, relativas a las personas con discapacidad en el ámbito educativo.

Ahora bien, deben efectuarse una serie de consideraciones de carácter general:

1. En la Exposición de Motivos del Decreto como a lo largo de su articulado, en esos 36 artículos, mas las disposiciones citadas **se omite algo esencial y relevante: no se dice en ningún momento que la**

**educación inclusiva es un derecho fundamental de todas las personas y desde luego en especial de las personas con discapacidad y alumnos que tengan diversidad funcional, que deriva de los artículos 14 y 27 de la Constitución Española y que así lo ha reconocido el Tribunal Constitucional de manera expresa en la sentencia de 27 de enero de 2014 y la importante y reciente sentencia del Tribunal Supremo de 14 de diciembre de 2017, a la que luego haremos referencia con detalle.**

Ha de entenderse que esta omisión es trascendente. No se puede construir una normativa si en la misma no se deja claro y no se alude de manera expresa a la consideración de derecho fundamental que tiene la educación inclusiva. Es decir, el derecho a la educación que reconoce para todos el artículo 27 de la Constitución sin sufrir ninguna discriminación por motivo de discapacidad o por otra razón, conforme al derecho a la igualdad que se reconoce en el artículo 14 de la Constitución.

Las personas con discapacidad son fundamentalmente personas. Y en el ámbito civil y político esa condición de personas les confiere los mismos derechos fundamentales que cualquier otra persona.

Y este ha sido el giro histórico que se ha producido en razón con la discapacidad. De aquella concepción rehabilitadora o clínica de considerar a las personas con discapacidad como unos seres enfermos o disminuidos que necesitan una atención y una protección (el propio artículo 49 de la Constitución todavía habla de “disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos”). Se ha pasado a considerar a las personas con discapacidad como titulares a todos los efectos de derechos fundamentales. Y ese es el sentido de la Convención de 2006 de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Y el reconocimiento de que todas las personas con discapacidad tienen derecho a la educación. Que no pueden quedar excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad. Y que las Administraciones Públicas están obligadas a respetar el principio de accesibilidad universal para todos; hacer ajustes razonables en función de las necesidades individuales y “medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social con la finalidad y el objetivo de la plena inclusión” (artículo 24 de la Convención).

Por tanto, el proyecto de Decreto cita la Convención sin más, pero no la lleva a efecto ni la aplica en varios de sus apartados. Comenzando por esta omisión grave de no aludir para nada que es un derecho fundamental la educación inclusiva.

2. Por otro lado, en una materia de esta naturaleza, hubiera sido necesario que se hubiese efectuado un análisis y un diagnóstico de la situación de la educación en el ámbito de la Comunidad de Castilla La Mancha en lo que se refiere a la inclusión educativa, y en particular, a la situación de escolarización de alumnos con discapacidad o diversidad funcional.

El texto adolece de una mínima autocrítica. En este aspecto, sería conveniente que se dijera cuántos alumnos con discapacidad están escolarizados en los centros docentes de la Comunidad de Castilla La Mancha; cuáles lo están en centros educativos ordinarios; en unidades especiales y en centros de educación especial. Las atenciones presupuestarias a este colectivo. La evolución de esos índices de escolarización y los conflictos o incidencias que se haya podido presentar.

Y también sería importante una evaluación de los recursos que se destinan a los centros ordinarios y los recursos que se destinan a los centros de educación especial, para valorar las políticas de inclusión

educativa. Y junto con ello, una memoria económica que justificase presupuestariamente cuáles van a ser los recursos económicos con que contarán las medidas de atención a la diversidad. En este sentido, se habla mucho en el texto de recursos personales y materiales, pero ello no va acompañado o al menos no se hace referencia a lo que debería ser una memoria económica necesaria y justificativa del gasto público previsto por parte de la Comunidad Autónoma al respecto.

3. Tampoco se ha efectuado un análisis de los procesos judiciales que se han producido en el ámbito de la Comunidad Autónoma en materia de educación inclusiva y en concreto, de padres que han reclamado el derecho a la educación inclusiva para sus hijos frente a resoluciones de la Comunidad Autónoma, estableciendo otras modalidades de escolarización, como la modalidad combinada o centros de educación especial. La Comunidad Autónoma ha tenido varios procesos judiciales y tiene en el momento presente, y ello sería también otro motivo de análisis, sin que se haga referencia tampoco en el propio Preámbulo o Exposición de Motivos del proyecto de Decreto.
4. Desde la perspectiva de lo que es una educación inclusiva, el texto, aunque contiene en el artículo 3 una serie de principios generales que pueden considerarse válidos, sin embargo luego, el articulado se estructura muy centrado en las medidas de respuesta al alumnado, que no sólo adolecen de unas proposiciones muy genéricas y poco concretadas y precisas, sino muy estratificadas y categorizadas por Administración Educativa, nivel de centro y de aula. Y luego, haciendo clasificaciones de las medidas en medidas individualizadas (artículo 8); medidas extraordinarias (artículo 9) y otras medidas que se contemplan como adaptaciones curriculares significativas (artículo 10); permanencias extraordinarias (artículo 11); medidas de flexibilización para alumnado con altas capacidades (artículo 12); exención de las enseñanzas en etapas postobligatorias (artículo 13) y programas específicos de Formación Profesional (artículo 15).

La cuestión es que ello no es acorde con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y con lo que dispone el artículo 24, en la medida en que la Convención no establece tales categorías y sencillamente habla de que “se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales”, además lógicamente de aplicar el principio de acceso universal y permanencia en el sistema educativo ordinario para las personas con discapacidad. Es muy difícil categorizar las medidas y muy poco aconsejable. Establecer que un alumno requiera unas medidas individualizadas o extraordinarias, además de que tampoco se contempla en la normativa vigente general educativa, supone desenfocar la cuestión de la inclusión educativa. Porque entonces se establecen unas clasificaciones de medidas diferenciadas, cuando la atención educativa por su propia naturaleza es integral y dinámica.

La respuesta tiene que ser personalizada, pero no fragmentándose la atención o estableciendo categorías o clases en función de la clase de medidas en respuesta a la diversidad. El sistema educativo en su conjunto es el que tiene que adaptarse a la persona y al alumno a través de un proceso de reforma sistemática de métodos, de enfoques y de estrategias. En todo caso además se habla siempre de “medidas”, pero prácticamente no se concreta cuáles son esas medidas y de qué alcance.

**SEGUNDA. – Observaciones concretas a preceptos del Decreto.**

- **Concepto de inclusión educativa (Artículo 2).**

El concepto que se expresa de inclusión educativa en el artículo 2 del proyecto de Decreto alude a que “dar respuesta a la diversidad del alumnado por un conjunto de medidas educativas dirigidas a identificar las barreras del aprendizaje y la participación de todo el alumnado (...)”.

El concepto de inclusión, está muy precisado, por ejemplo, en el Comentario General nº 4 del Comité de la ONU sobre la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de septiembre de 2016, cuando señala que:

*“La inclusión educativa ofrece currículos flexibles, métodos de enseñanza y aprendizaje adaptados a diferentes fortalezas, necesidades y estilos de aprendizaje. Este enfoque implica la provisión de apoyos y adaptaciones razonables, además de intervención y atención temprana de manera que todos los estudiantes sin distinción puedan alcanzar su potencial. El foco se sitúa en las capacidades de los estudiantes y sus aspiraciones más que en el contenido cuando se planearían las actividades de enseñanza. Se compromete a acabar con la segregación dentro de entornos educativos, asegurando una enseñanza inclusiva en el aula, mediante entornos de aprendizaje accesibles con los apoyos apropiados. El sistema educativo debe proporcionar una respuesta educativa personalizada, más que esperar que sea el estudiante el que ha de ajustarse al sistema”.*

Si hacemos un análisis comparativo con el texto del Decreto, este resulta un tanto genérico e impreciso.

No se trata sólo de dar respuesta a la diversidad del alumno y de “identificar las barreras para el aprendizaje”. La inclusión es más que eso. es un proceso de reforma estructural, del contexto, de los métodos, de los enfoques educativos, para “superar las barreras” no sólo identificarlas y además tendría que decir que dentro de las clases ordinarias. Ello es la inclusión. Que no puede confundirse con la integración, que simplemente consiste en que los alumnos con discapacidad se encuentren en centros educativos ordinarios y sean ellos los que se adapten al entorno. La inclusión requiere del sistema una dinámica proactiva y por tanto de transformación del sistema y del entorno para superar las barreras

- **Medidas de respuesta educativa a la diversidad del alumno (artículos 4 al 9).**

Define las medidas de respuesta como “programas, actuaciones, estrategias, procedimientos y recursos dirigidos a garantizar la inclusión educativa, favorecer el aprendizaje, el desarrollo, la participación y la valoración de todo el alumnado en el contexto del aula, del centro y de la comunidad educativa”.

Y luego, se diversifican estas medidas en función de que se promuevan por la Administración Educativa (artículo 5); a nivel de centro (artículo 6); y a nivel de aula (artículo 7).

En primer lugar, hay que señalar que se hace una definición genérica de estas medidas, aludiendo a planes, programas, actuaciones. Sin embargo, además de la falta de precisión, adolece esa definición de señalar que todas las medidas deben estar diseñadas para fortalecer las oportunidades de los alumnos

con discapacidad en el aula y fuera de la escuela en igualdad de condiciones con sus pares, es decir, con sus iguales, en lugar de marginarlos. Tendría que haber una expresión clara y terminante de que el objetivo de todas las medidas es justamente evitar y erradicar cualquier actuación o elemento de discriminación, marginación o segregación dentro y fuera del aula.

En segundo lugar, algunas de las medidas que se contemplan, no son compatibles con el concepto de educación inclusiva que antes hemos comentado ni con la Convención.

Así, por ejemplo, en el artículo 6 se alude a “la distribución del alumnado en grupos en base al principio de heterogeneidad” y se alude también a “desdobles”. Se refiere también a “talleres de aprendizaje” y “trabajo por rincones”, es decir, toda una serie de medidas que deberían ser debidamente precisadas y aclaradas, como por ejemplo la distribución de grupos en base a ese principio de “heterogeneidad” que podría dar lugar a la separación del alumno por grupos y desde luego, es un elemento de segregación o discriminación.

En tercer lugar, el artículo 9 ya deja muy claro cuál es la categoría de las medidas extraordinarias, que dice que están dirigidas a que el alumno pueda alcanzar el máximo desarrollo posible en función de sus características. Sin embargo, medidas con adaptaciones curriculares significativas, permanencia extraordinaria en una etapa, flexibilización curricular, se asocian o vinculan a modalidades de escolarización determinadas, que no son inclusivas, como la “escolarización combinada” o “en unidades o centros de educación especial”.

Ello tampoco es conforme con la Convención ni con los principios de la inclusión educativa.

Tales medidas que se mencionan no son exclusivas o no deben serlo de tales modalidades educativas. Es decir, esas medidas o ajustes razonables pueden perfectamente prestarse en centros educativos ordinarios y en modalidad de escolarización ordinaria. Ni se explica ni se justifica porqué tengan que ser tales medidas ordinarias vinculadas o ligadas a la escolarización combinada o centros de educación especial.

De hecho, muchos alumnos con discapacidades -incluso severas o profundas- se pueden escolarizar, y de hecho lo están, en centros ordinarios con adaptaciones curriculares significativas, con permanencia extraordinaria en una etapa educativa y con el resto de medidas que se mencionan en el artículo 9.

- **Modalidades de escolarización combinada en unidades o centros de educación especial (artículo 16).**

El artículo 16 es el más cuestionable del Decreto y debe ser modificado.

Se establecen dos modalidades que no son de inclusión educativa, toda vez que el alumno con discapacidad va a convivir y se va a escolarizar parcial o totalmente con alumnos también con discapacidades o diversidades funcionales.

Para comenzar, hay que decir que a pesar de lo que se menciona en el artículo 3 y los principios que contiene, la normalización, la equidad y la accesibilidad y diseño universal, son principios no compatibles con una escolarización combinada y con centros de educación especial tal y como se diseña la respuesta educativa en el artículo 16 del proyecto de Real Decreto.

Es más, no es acorde con la última Jurisprudencia del Tribunal Supremo, que en la sentencia de 14 de diciembre de 2017 (RJ 2017/5441) ha precisado con detalle el alcance del derecho a la educación inclusiva y los mandatos que tienen las Administraciones en este punto.

Como ahora vamos a ver, esta sentencia del Tribunal Supremo, establece unos mandatos muy claros a los poderes públicos a la Administraciones Educativas, tanto de puesta de medios como de la carga de hacerlos efectivos para lograr la inclusión educativa, justificar todas las medidas para lograr esa inclusión y que las medidas no puedan prestarse en los centros ordinarios. Solamente cuando después de realizadas todas esas actuaciones no pueda lograrse la inclusión educativa, sería cuando de manera excepcional la escolarización de tales alumnos podría justificarse en otras modalidades distintas a la de escolarización ordinaria, es decir, en centros ordinarios en su caso con los apoyos o ajustes razonables en función de sus necesidades educativas.

Pues bien, el proyecto de Decreto justifica la escolarización combinada “cuando las necesidades del alumno sean tan significativas que requiera una respuesta específica que no pueda darse en el centro ordinario”.

Ello, no es acorde con todo lo indicado y con los principios de la inclusión educativa y además establece un concepto jurídico indeterminado que no se precisa, como aludir a que las necesidades del alumno “sean tan significativas” que no puedan prestarse en un centro ordinario. Tal y como está formulado el precepto del apartado 2 del artículo 16, deja un margen de discrecionalidad enorme y amplio a la Administración Educativa para establecer dicha modalidad.

Por otro lado, esta modalidad combinada no ha dado buenos resultados en la evolución educativa, en el aprendizaje y en la adecuada sociabilidad de alumnos con discapacidades. Debe repararse en que, si ya es difícil la coordinación en el ámbito de un centro educativo y de una propia aula esa coordinación se hace mucho más compleja y difícil entre dos centros educativos, además de diferente naturaleza, como es un centro ordinario y un centro de educación especial. Las experiencias por tanto de la modalidad combinada, claramente aconsejan que no se contemple.

La modalidad de escolarización en “unidades de educación especial”, en este caso se dice que se prevén cuando las necesidades del alumno “sean tan significativas que no puedan ser satisfechas en el marco de su grupo-clase”. Ello tampoco resiste ningún fundamento ni educativo ni normativo y adolece de la misma imprecisión, indeterminación y margen de discrecionalidad que hemos anteriormente reseñado.

Y por último, se alude a la escolarización en “centros de educación especial”, llegando a decir que es la respuesta educativa cuando los centros ordinarios no la puedan proporcionar.

Ahora bien, no vale decir simplemente que no pueda ser proporcionada por centros ordinarios. Es una medida que en principio no es para nada compatible con la Convención, que no contempla tal modalidad de escolarización. Los centros especiales deben ir transformándose progresivamente en centros de apoyos y recursos a los centros ordinarios, pero no contemplarse con funciones educativas, porque con independencia de sus profesionales y de los medios con los que cuentan, la inclusión no puede producirse cuando sólo se escolarizan alumnos con discapacidades.

La Administración Educativa tiene que justificar muchas cosas y tiene unos mandatos que cumplir. Y nada de ello se recoge en este apartado 6 del artículo 16 del proyecto de Decreto.

En este sentido, resulta de singular importancia la doctrina Jurisprudencial del Tribunal Supremo, sobre esta materia del derecho a la educación inclusiva. Se recoge en la **reciente sentencia 1.976/2017 de 14 de diciembre**, de la Sala de lo Contencioso-Administrativo, Sección 4ª (RJ 2017/5441), junto con la sentencia del mismo Tribunal Supremo de 9 de mayo de 2011 (RJ 2011/4100), que se cita en aquella sentencia.

En la sentencia citada de 14 de diciembre de 2017, el Tribunal Supremo ha establecido lo que podríamos considerar el fundamento y el contenido esencial del derecho a la educación inclusiva y especialmente los mandatos que incumben a la Administración Educativa y las obligaciones que tiene, en orden a justificar la escolarización de alumnos con discapacidad en centros de educación especial, que constituye una singular excepción y que requiere una rigurosa y cumplida motivación, teniendo en cuenta que está en juego un derecho fundamental como el reseñado.

Por su importancia, transcribimos el tenor literal de los fundamentos 3º a 6º de esta sentencia del Tribunal Supremo de 14 de diciembre de 2017:

*“TERCERO*

*Respecto de personas con disfunciones o minusvalías, el derecho fundamental a la igualdad en el acceso a la educación (artículo 27 en relación con el artículo 14) se desarrolla en los artículos 73 a 75 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (RCL 2006, 910), de Educación (en adelante LOE). Tal normativa debe aplicarse conforme al mandato constitucional de procurar que la igualdad sea efectiva, de remover los obstáculos que lo impidan o dificulten y de procurar la integración social y laboral de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos (artículos 9.2 y 49 de la Constitución). **Además esta normativa interna debe interpretarse conforme a los tratados internacionales (artículo 10.2 de la Constitución (RCL 1978, 2836)) en concreto el artículo 24 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, de 13 de diciembre de 2006 (RCL 2008, 950), ratificada por España mediante instrumento de ratificación publicado en el BOE el 21 de abril de 2008.***

*CUARTO*

*De ese conjunto normativo y en lo que hace al derecho fundamental cuya infracción invocaron los padres de Florián en la instancia, cabe deducir el siguiente régimen:*

*1º Para garantizar la igualdad efectiva y la no discriminación en el ejercicio del derecho a la educación de los alumnos con una discapacidad o trastorno grave de conducta, **rigen los principios de normalización e inclusión, tanto para el acceso como en la permanencia en el sistema educativo.***

*2º **La regla general es que se procure su integración en centros ordinarios con "medidas de atención a la diversidad" que pueden flexibilizarse en las distintas etapas educativas si es necesario. Y la excepción a esa regla general - que supone un trato diferente justificado -, consistirá en la escolarización en unidades o centros de educación especial sólo cuando las necesidades de esos alumnos***



«no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios».

**3º Para la consecución de esa regla general, tal normativa ordena a las administraciones una puesta de medios para que procuren apoyos y atenciones educativas específicas, personalizadas y efectivas para estos alumnos con necesidades educativas especiales. De esta manera las administraciones deben prestarles apoyo necesario dentro del sistema general de educación que facilite su formación efectiva, hacerles ajustes razonables en función de sus necesidades individuales, que se les cree un entorno que fomente al máximo el desarrollo académico y social, para lograr el objetivo de la plena inclusión.**

4º Por otra parte las modificaciones y adaptaciones que se prevén para estos alumnos para procurar su integración en centros ordinarios, deben ser las necesarias y adecuadas, no pueden suponer una carga desproporcionada o indebida.

5º Esas necesidades educativas deben identificarse y valorarse lo más tempranamente posible, por personal cualificado y en los términos que determinen las administraciones educativas. A estos efectos la evaluación consistirá en valoraciones al inicio y al final del curso, valorándose en éstas la consecución de los objetivos propuestos en la valoración inicial.

6º La consecuencia de la evaluación es que permita la orientación adecuada, modificar el plan de actuación, la modalidad de escolarización y favorecer "siempre que sea posible" una mayor integración que es, como se ha dicho, el principio general.

7º De esta manera el legislador ordena a las administraciones educativas respecto de este tipo de alumnado, que en Educación Infantil se promueva su escolarización; en los niveles obligatorios que se desarrollen programas para su adecuada escolarización y en los postobligatorios que se favorezca su escolarización y se adapten las condiciones de realización de las pruebas.

## QUINTO

Tanto el Tribunal Constitucional como esta Sala han interpretado ese conjunto normativo en dos pronunciamientos: la sentencia 10/2004 (RTC 2004, 10) - contraria al amparo - y la sentencia estimatoria de esta Sala, Sección Séptima, de 9 de mayo de 2011 (RJ 2011, 4100) (recurso de casación 603/2010). De ellas cabe deducir los siguientes criterios, que se exponen, en síntesis, en casos de escolarización de alumnos en centros de educación especial en lugar de centros ordinarios:

1º Se parte de que el derecho de los padres a determinar el tipo de educación para sus hijos y de elección de centro docente no comprende un derecho a escolarizar a su hijo en un centro ordinario en lugar de hacerlo en un centro de educación especial.

2º La sentencia de esta Sala admite que no cabe hablar de un derecho subjetivo de los ciudadanos a exigencias prestacionales salvo previsión al efecto del legislador y que las limitaciones presupuestarias justifican que no pueda acogerse a un niño en un determinado centro escolar.

3º En el caso de alumnos con TEA se declara que, de partida, están en una posición de desigualdad lo que les hace acreedores de una respuesta administrativa adecuada a sus necesidades. Su caso no es el



de los ciudadanos frente a los que, en principio, cabe hacer valer límites a sus pretensiones, sino personas amparadas por una exigencia cualificada desde el punto de vista constitucional: la del derecho a la educación del artículo 27 reforzada por el principio de protección de los discapacitados que enuncia su artículo 49 más el mandato del artículo 9.2 de remover los obstáculos a una plena igualdad.

**4º De la normativa antes citada se deduce un doble mandato dirigido a la Administración: primero, de puesta de medios (personal cualificado, instalaciones de inclusión adecuadas y una programación que acredite qué necesidades educativas específicas precisan esos alumnos) y, segundo, la carga de explicar por qué los apoyos que requiere un alumno no pueden ser prestados con medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.**

**5º Para que la decisión de escolarizar en un centro de educación especial sea conforme a la Constitución, los informes en los que se apoye la administración educativa deben justificar ese trato diferenciado atendiendo a las peculiaridades de cada caso, deben razonar por qué supone una carga desproporcionada para la administración la escolarización en un centro ordinario con los apoyos precisos; en definitiva: por qué se opta por lo excepcional - escolarización en centros de educación especial - frente a lo ordinario.**

#### SEXTO

De lo expuesto cabe deducir, por tanto, un mandato constitucional y legal dirigido a los poderes públicos para la consecución de un doble objetivo: uno de política social - la inclusión social de personas con disfunción o trastorno de conducta - y otro de integración en el sistema educativo. Tal mandato propio de los principios de la política social (artículo 53.3 en relación con el artículo 49, ambos de la Constitución (RCL 1978, 2836)) en el aspecto educativo percute en el ejercicio de un derecho fundamental: el acceso a la educación con condiciones de igualdad. **Ese doble mandato de inclusión y la efectividad de ese derecho exige de las administraciones una concreta puesta de medios que procure esa integración en el sistema educativo ordinario con las debidas adaptaciones en función de las necesidades del interesado y sólo cabe acudir al régimen de centros de educación especial si se justifica que, agotados los esfuerzos para esa integración, lo procedente es esa opción que en esas condiciones sí justificaría un trato distinto”.**

Cabe citar igualmente las ya significativas sentencias de Tribunales Superiores de Justicia que se han pronunciado sobre el derecho a la educación inclusiva. En este sentido, cabe citar las sentencias del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña de 9 de noviembre de 2015 (JUR 2015\303775), Tribunal Superior de Justicia de Castilla-La Mancha de 1 febrero de 2016 (JUR 2016\65981), sentencia del Tribunal Superior de Justicia de La Rioja de 21 de julio de 2016 (recurso de derechos fundamentales 199/2015), sentencia del Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad Valenciana de 15 de noviembre de 2016; y sentencias del Tribunal Superior de Justicia de La Rioja de 14 de junio de 2017 (JUR 2017\199323) y de 25 de enero de 2018 (sentencia nº 19/2018).

Del conjunto de esta doctrina Jurisprudencial, se desprende claramente **cuáles son las exigencias de motivación y justificación que las Administraciones Educativas deben cumplir para justificar una medida excepcional, como es la escolarización en centros de educación especial tanto de forma exclusiva o de forma combinada:**

- **En primer lugar, que se hayan agotado todas las posibilidades de inclusión educativa.** El Tribunal Supremo en la sentencia citada de 14 de diciembre de 2017, lo señala de forma inequívoca al decir que la inclusión y efectividad del derecho fundamental a la educación inclusiva “exige de las Administraciones una concreta puesta de medios que procure esa integración en el sistema educativo ordinario, con las debidas adaptaciones en función de las medidas del interesado y sólo cabe acudir al régimen de centros de educación especial si se justifica que agotados los esfuerzos para esa integración, lo procedente es esa opción que en esas condiciones sí justificaría un trato distinto”.
- **En segundo lugar, las resoluciones de la Administración Educativa y los informes psicopedagógicos y dictámenes de escolarización, deben explicar y justificar que los ajustes razonables y apoyos que requiere el alumno, supongan una carga desproporcionada o no razonable para la Administración.**

Conforme a la normativa expuesta y la mencionada doctrina jurisprudencial, como ha señalado el Tribunal Supremo en la citada sentencia de 14 de diciembre de 2017:

*“Para que la decisión de escolarizar en un centro de educación especial sea conforme a la Constitución, los informes en los que se apoye la administración educativa deben justificar ese trato diferenciado atendiendo a las peculiaridades de cada caso, **deben razonar por qué supone una carga desproporcionada para la administración la escolarización en un centro ordinario con los apoyos precisos; en definitiva: por qué se opta por lo excepcional - escolarización en centros de educación especial - frente a lo ordinario**”.*

- **En tercer lugar, la Administración Educativa ha de justificar de manera imperativa que los apoyos que requiera el alumno no puedan ser prestados como medidas de apoyo a la diversidad, en un centro ordinario.**

En este sentido, también señala el Tribunal Supremo en la citada sentencia de 14 de diciembre de 2017 que existe un mandato dirigido a la Administración que “ha de explicar por qué los apoyos que requiere un alumno no pueden ser prestados con medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios”. Y en el mismo sentido la mencionada del Tribunal Superior de Justicia de La Rioja de 21 de junio de 2016.

- **En cuarto lugar, la Administración Educativa está obligada a explicar de manera detallada y motivada cuál ha sido la evolución del alumno en todos los aspectos en un centro educativo ordinario, con los apoyos necesarios.**

Cabe citar así lo que señala al respecto al sentencia del Tribunal Superior de Justicia de La Rioja antes citada de 25 de enero de 2018, que como dijimos, se refiere a la escolarización de un niño que presentaba una discapacidad y que siempre estuvo en centros de educación especial.

Señala la sentencia que:

*“Los informes de evaluación psicopedagógica no entran a valorar cuál podría ser la evolución de Iker en un centro educativo ordinario con los apoyos necesarios, pues se han basado fundamentalmente en la experiencia del alumno en el centro específico en el que está escolarizado.*

*Estos informes consideran desaconsejable el cambio de la modalidad educativa actual (centro específico de educación especial) porque se le privaría de beneficiarse de los servicios que ofrecen los centros específicos, pero no entra a examinar si estos servicios puede recibirlos o no el alumno en un centro ordinario, o si esto sería desproporcionado y no razonable, ni tampoco entra a valorar si esto sería perjudicial para el alumno”.*

Por tanto, al no mencionar el Decreto todos estos aspectos y cuestiones esenciales y dejar una amplia discrecionalidad a la Administración Educativa, resulta contrario a los principios de la educación inclusiva y a la propia Jurisprudencia del Tribunal Supremo.

- **El informe psicopedagógico y el dictamen de escolarización (artículos 21 y 22).**

Con respecto al informe psicopedagógico, que es un elemento clave en el proceso educativo de los alumnos con discapacidad, se hace una definición muy genérica, aludiendo a que recoge las conclusiones del proceso de evaluación psicopedagógica y que refleja la evolución educativa del alumno en sus diferentes contextos.

Lo esencial de un informe psicopedagógico es determinar cuáles son las necesidades educativas del alumno, no en función de sus niveles de inteligencia ni por sus circunstancias personales o rasgos de disfuncionalidad, sino en función de cómo interacciona en el contexto de la enseñanza y aprendizaje escolar, social y familiar. Y en función de esas necesidades educativas, determinar los apoyos y los ajustes razonables que requiere.

Las necesidades educativas tienen un carácter interactivo y contextual. Ello se concreta en que lo relevante son los diferentes elementos que interactúan para el alumno, el escolar, familiar o social. No una simple descripción de tales elementos. La interacción y las necesidades educativas que surgen de esas interacciones **“y no deben confundirse ni asimilarse a características o condiciones personales como niveles de desarrollo de capacidad”**.

Además, como cada contexto es único y particular, también lo es cada alumno. De ahí que no sirvan pruebas estandarizadas “de corte diagnóstico”, efectuadas con carácter general, ya que no sirven para tomar las decisiones educativas adecuadas, ya que lo realmente importante es ver cómo las capacidades interactúan con el entorno y qué necesidades emergen de dicha interacción.

Por decirlo en términos aún más precisos, las necesidades educativas **no son las discapacidades o las competencias o limitaciones que un alumno presenta**. Ni la descripción de los déficits que tiene. Ni los rasgos de su discapacidad. Ello es un enfoque clínico superado y contrario al derecho a la educación inclusiva.

Lo relevante es cuáles son las barreras o carencias que en el proceso educativo presenta un alumno en razón a su discapacidad y valorando todas sus características personales, tanto las limitaciones como las fortalezas y cómo interactúan en el contexto escolar, familiar y social. Y a partir de ahí, fijar los ajustes y los refuerzos educativos que necesita en función de tales necesidades.

Podemos citar al respecto **la sentencia del Juzgado de lo Contencioso-Administrativo Nº 2 de Ciudad Real, sentencia de 9 de febrero de 2016 (procedimiento de derechos fundamentales 195/2015)**, que reconoció el derecho a la educación inclusiva de una niña, que también presentaba una discapacidad y que la Administración había decidido escolarizarla en un centro de educación especial de Ciudad Real.

Todos estos aspectos esenciales, no se contempla ni en el informe psicopedagógico ni el dictamen de escolarización que se regulan en los artículos 21 y 22. Se tendría que establecer claramente el objeto del informe psicopedagógico en el sentido reseñado y en que en ningún caso se centrará en las discapacidades, limitaciones del alumno ni se efectuarán pruebas estandarizadas ni análisis comparativos con otros alumnos sin discapacidad.

- **Participación de la comunidad educativa (artículos 34 y 35).**

El artículo 34 alude a la participación de la comunidad educativa y en particular a la información que deben recibir los padres y tutores legales de los alumnos.

Aún cuando es positivo el precepto, sin embargo, está formulado en términos muy genéricos, cuando dice que las familias tendrán “un conocimiento veraz y completo” del proceso educativo de sus hijos.

Convendría precisar la periodicidad de esa información, qué tipo de documentos se facilitarán a la familia, los derechos de los padres, etc.

Por otro lado, el Decreto -como la mayoría de la normativa sobre atención a la diversidad-, tiene una laguna importante: no contempla ningún mecanismo arbitral o de mediación para resolver las diferencias que son frecuentes o se producen en el ámbito del proceso educativo entre los padres y los educadores.

Naturalmente la responsabilidad y la función corresponde a los educadores, pero los padres también tienen ese derecho de información y de participación en el proceso educativo de sus hijos y cuando se producen diferencias o conflictos no hay mecanismos o instituciones que los resuelvan sin tener que acudir a la vía judicial, con toda la litigiosidad que ello conlleva.

El proyecto de Decreto pierde así la oportunidad de establecer una medida de esta naturaleza.

Como por también pierde otra oportunidad al no establecer alguna Comisión o Mesa de seguimiento sobre inclusión educativa, en cuanto a las medidas que contempla el Decreto. No basta con la Inspección Educativa o con la Consejería con competencias en materia de educación.

**Debería preverse una Mesa sectorial de inclusión educativa en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha, que representase a todos los actores del proceso educativo y también a asociaciones y entidades a las que se menciona muy de pasada en el artículo 35.** Esa Mesa sectorial, podría tener entre sus funciones, la de elaborar una estrategia de inclusión educativa, con unos objetivos y con una periodicidad determinada.

Y una última observación: no se entiende que en la disposición adicional primera, se diga que no se aplicará el Capítulo VI (los recursos personales y materiales) en el ámbito de los centros privados. No se especifica si son centros privados concertados o no. pero en todo caso, esa excepción no tiene ninguna

justificación o razón de ser y supone dejar a los centros privados al margen de una cuestión determinante, como son los recursos y, por tanto, introduce un elemento de discriminación no justificado.

SUPLICA AL SR. DIRECTOR GENERAL DE PROGRAMAS, ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y FORMACIÓN PROFESIONAL DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES DE CASTILLA-LA MANCHA, se sirva tener por formuladas las anteriores alegaciones al proyecto de Decreto por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en el Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha; y en razón a las mismas, se asuman dichas alegaciones y se tengan en cuenta en el redactado definitivo de dicho Decreto antes de su aprobación.

MADRID, 20 de marzo de 2018

Carmen Morales, Presidenta de SOLCOM

