

# ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA LEGISLACIÓN ESPAÑOLA A PARTIR DE LA LEY GENERAL DE LA EDUCACIÓN (1970): HACIA UN MODELO DE ESCUELA INCLUSIVA

**ANNA MONZÓ MARTÍNEZ**

*Universitat de València*

**M. PILAR MARTÍNEZ-AGUT**

*Universitat de València*

DOI: 10.14679/3131

**Sumario.** 1. Introducción. 2. La LGE como punto de partida. 3. Un paso hacia la integración: la LOGSE. 4. En el camino hacia la inclusión. 4.1. La LOCE. 4.2. La LOE. 4.3. La LOMCE. 5. Atención a la diversidad en la LOMLOE. 6. Comparativa de la evolución de la normativa. 6. Referencias bibliográficas.

## 1. INTRODUCCIÓN

---

El progreso del sistema educativo se encuentra íntimamente ligado a la evolución de la sociedad de la que este forma parte. Y prueba de ello es el desarrollo de las diferentes leyes y textos normativos que han ido prosperando en este ámbito los últimos años.

Uno de los aspectos que sin duda ha planteado diversos cambios de mirada es la forma de afrontar y dar respuesta a la diversidad del alumnado. Esta cuestión ha estado muy presente en la legislación educativa española desde la LGE. Aun así, la forma de entenderla, de conceptualizarla y de orientar respuestas educativas ha ido variando a lo largo de los años, en paralelo a la idea y la representación de lo que significa la diversidad en el contexto social. Los cambios generados han sido diversos: en algunas ocasiones han desaparecido ciertas acepciones, en otras se han modificado algunos términos o incluso la relación entre ellos.

En este sentido, desde la LGE (1970) a la LOMLOE (2020) la atención a la diversidad del alumnado, si bien ha sido entendida y abordada de muy diferentes formas, se percibe como un continuo hacia una orientación más inclusiva del sistema. Así, las visiones más lejanas han puesto el foco más bien en la homogeneización, de manera que la diversidad representa aquello que se aparta de la norma, mientras que las visiones más actuales reconocen en la diversidad una realidad que es por definición heterogénea. La diversidad puede ser percibida en un sentido o en otro como una amenaza o como una oportunidad. De esta manera, se puede evidenciar una evolución desde planteamientos más vinculados a la segregación, pasando por la integración y de forma más reciente, la inclusión.

Y ello porque desde el año 1970, año en que se aprueba la LGE, la sociedad española ha cambiado profundamente. La sociedad actual es mucho más diversa y heterogénea, se han

generalizado nuevos modelos de convivencia, más plurales. Es por todo ello, que la idea de diversidad, de compartir espacios juntos personas diferentes está a la orden del día. Y el sistema educativo, no puede ser ajeno a esta realidad.

Además de ello, el sistema educativo tiene como uno de sus pilares fundamentales contribuir al aprendizaje de niños y niñas, de todos y cada uno de ellos, también de aquellos que por circunstancias diversas parten de una situación de mayor vulnerabilidad.

Este trabajo pretende hacer un recorrido por la evolución de la mirada hacia la diversidad en las diferentes leyes orgánicas de educación, desde la LGE hasta la actualidad. Un cambio de mirada que se ha ido acercando los últimos años hacia un paradigma de educación inclusiva, en la que la diversidad es conceptualizada como la “normalidad” propia de la escuela, y que entiende que la presencia, participación y aprendizaje es un derecho de todo el alumnado.

## 2. LA LGE COMO PUNTO DE PARTIDA

---

La Ley General de Educación (LGE, 1970) se aprobó pocos años antes de la transición a la democracia. Entre sus aspiraciones se encuentran proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población, democratizar la enseñanza, la flexibilidad, la formación del profesorado, la mejora del rendimiento y la calidad del sistema educativo.

La atención a la diversidad se orientó en esta ley desde un paradigma de exclusión y segregación. Los alumnos y alumnas que manifestaban algún tipo de dificultad para seguir el currículum pasaban a escolarizarse en un centro de educación especial, con la intención de realizar un seguimiento más individualizado. El principal avance de la LGE fue precisamente el establecimiento de centros de educación especial, ya que en leyes anteriores la educación del alumnado con alguna discapacidad se dirigía a asociaciones especializadas (López, 2017). Con todo, se tardó bastante tiempo en ir aplicando esta norma a la realidad, teniendo en cuenta la situación económica y social del momento (Casanova, 2011).

El trabajo en los centros ordinarios partía de la homogeneidad de los planes de estudio, y para aquellos que no se adaptaban bien la medida era la repetición de curso. Se impone, por lo tanto, una doble vía: educación ordinaria y centros de educación especial (dirigidos a alumnado con alguna discapacidad). La diversidad se vincula, por lo tanto, con aquello que ocurre fuera de la “normalidad”.

Un rasgo característico de esta ley es, por lo tanto, la organización y configuración de la Educación Especial, con una orientación más clínica y centrada en el diagnóstico, como se desprende del artículo 50: “El Ministerio de Educación y Ciencia establecerá los medios para la localización y el diagnóstico de los alumnos necesitados de educación especial. A través de los servicios médico-escolares y de orientación educativa y profesional, elaborará el oportuno censo”. Partiendo de dicha orientación, se crearán los SOEV, Servicios de Orientación Escolar y Vocacional, que serán los encargados del diagnóstico y tratamiento del alumnado de educación especial dentro y fuera del ámbito escolar.

Siguiendo esta propuesta, la educación debía llevarse a cabo en centros de educación especial cuando “la profundidad de las deficiencias” lo hiciera necesario. Así, el artículo 49 de la LGE especifica que la educación especial “tendrá como finalidad preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y resultado del sistema educativo; y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles que les permita

servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad”. La finalidad última se vincula con la autonomía y la participación en la vida social. Por otro lado, se reconoce también la necesidad de atender a “los escolares superdotados”, que según esta ley requieren una especial atención para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos.

La publicación del Informe Warnock (1978), fruto de un encargo del secretario de Educación de Reino Unido a una comisión de expertos presidida por Mary Warnock, supuso un paso adelante hacia una concepción más renovada de la educación especial, más amplia y flexible, que tuvo un gran impacto en la época. En este informe se entiende que las necesidades educativas son comunes a las personas, al mismo tiempo que las necesidades son específicas de cada persona y que la educación es un bien al que todo ciudadano tiene derecho a acceder independientemente de sus circunstancias.

El concepto de necesidades educativas especiales supone una idea dinámica que relativiza la deficiencia y le atribuye un carácter interactivo, que implica que la escuela debe dar respuesta a todo el alumnado teniendo en cuenta la diversidad de necesidades, sin partir de una clasificación de deficiencias estática como se había dado hasta el momento (Calvo y Verdugo, 2012). La intervención educativa, planificada y optimizante, resulta por lo tanto relevante. Este mismo año se aprueba la Constitución Española que defiende también la igualdad de oportunidades y la educación como un derecho de toda la ciudadanía.

La preferencia por la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales dentro de centros ordinarios irá tomando relevancia a medida que se vayan aprobando nuevos planteamientos normativos. Así, la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI, 1982) insiste en que la educación especial se impartirá en las instituciones ordinarias del sistema educativo general según las condiciones de las deficiencias que afecten a cada alumno/a (LISMI, Artículo 25) y recibiendo los apoyos necesarios.

También el resto del despliegue normativo a partir de estos referentes señalará un avance en este camino. El Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de Ordenación de la Educación Especial en su artículo segundo establece que la Educación Especial se acomodará en su desarrollo y organización a los principios de individualización, integración, normalización y sectorización, principios generales de la LISMI. Este Real Decreto fue posteriormente derogado por el Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial, que recoge en el preámbulo que la atención educativa a las personas con alguna deficiencia ha de situarse, hasta donde sea posible, en el sistema ordinario de prestaciones generales, y establece que la aplicación del principio de normalización, en el aspecto educativo, se denomina integración escolar. También se regula en este Real Decreto la escolarización en centros o unidades específicas en los casos de mayor gravedad, haciendo hincapié en que debe durar únicamente el tiempo que la disminución o inadaptación haga imposible la integración. Igualmente, se concreta la atención educativa y temprana.

Se delinea, poco a poco, un camino hacia la integración de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias, dejando los centros de educación especial para alumnado con mayores dificultades para la incorporación en centros ordinarios, bien por su multidiscapacidad o por la gravedad de la presentada (Casanova, 2011). Esta orientación irá preparando el camino hacia la nueva ley educativa, la LOGSE que plantea la normalización y la integración escolar como principios básicos.

### 3. UN PASO HACIA LA INTEGRACIÓN: LA LOGSE

---

La aparición de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) supuso un cambio importante en el sistema educativo español,

ya que se fijó en 10 años (de los 6 a los 16) la escolarización obligatoria y esta se amplió a las enseñanzas secundarias.

Por lo que respecta a la atención a la diversidad, se orientó hacia el paradigma de la integración. Y, en este sentido, se sustituyó el término “educación especial” por el de “necesidades educativas especiales”, en la línea del referenciado Informe Warnock. Aparece también el concepto de “atención a la diversidad”, vinculado a la idea de ofrecer una respuesta educativa, más que a poner el foco en el “problema”.

La diversidad era percibida de una forma más positiva y, siguiendo la estela del informe Warnock, se reconoció que aquellos alumnos o alumnas con mayores dificultades para adaptarse al sistema presentaban necesidades educativas especiales. Para favorecer su integración en el grupo se plantearon adaptaciones curriculares individualizadas y la evaluación criterial, por lo que fue necesario partir de una idea flexible del currículum. Todo ello significó que no era el alumno o alumna quien debía adaptarse al sistema, sino el sistema el que debía adaptarse a sus necesidades.

Los principios que regirán la atención al alumnado con necesidades educativas especiales serán, como se ha avanzado, los de normalización y de integración escolar (LOGSE, Artículo 36). Para alcanzar estos fines, el sistema educativo deberá disponer de profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados. Y se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos/as (artículo 37). La atención al alumnado con necesidades educativas especiales, además, debía iniciarse en el momento en que se detectasen. Todos estos aspectos suponen un paso adelante hacia un reconocimiento del derecho a la educación por parte de colectivos más vulnerables, que ya no tendrá vuelta atrás.

Por lo que respecta a los centros de educación especial, en el mismo artículo 37 de la LOGSE se concreta que la escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno o alumna no puedan ser atendidas por un centro ordinario, como ya se había ido apuntando en los textos normativos anteriores que se han apuntado.

En relación con el alumnado con alta capacidad, en la LOGSE no se hace ninguna referencia explícita, pero sí en el Libro Blanco:

Otra manifestación de las necesidades educativas especiales es la de los alumnos llamados superdotados. Cuanto se ha dicho en relación con la valoración psicopedagógica, propuesta curricular, servicios y apoyos, se extiende también a estos alumnos, aunque lógicamente con las particularidades propias de su caso. Deben proponerse tanto las medidas técnicas de enriquecimiento del currículum como las administrativas para que el sistema educativo responda eficazmente a las necesidades de los alumnos superdotados. En este sentido, la oferta diversificada y la optatividad que se contemplan en la secundaria obligatoria pueden representar una contribución decisiva a la mejora de la respuesta educativa a los alumnos superdotados. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, p. 169, en Jiménez y García, 2013).

Será en el desarrollo normativo de esta ley donde se situará la sobredotación intelectual dentro de las necesidades educativas especiales, concretamente en el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, donde se dedicará el capítulo 2 a la educación de este alumnado colectivo.

En la educación secundaria se crearán los departamentos de orientación, y se establecerán los programas de Garantía Social, para el alumnado que presentara dificultades a la hora de superar los objetivos de esta etapa.

En definitiva, la LOGSE apostó por la integración de los colectivos que presentaban algún tipo de necesidad educativa dentro de la escuela ordinaria, siempre que fuera posible. Y concretó que, para dar respuesta a este alumnado debían realizarse adaptaciones curriculares, partiendo de sus necesidades y contando con el asesoramiento y apoyo de los equipos y departamentos de orientación.

## 4. EN EL CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN

---

A partir de este momento, las diferentes leyes educativas irán dando pasos hacia una idea de escuela inclusiva. La orientación hacia una educación inclusiva representa en sí un cambio que se había estado gestando desde hacía tiempo en ámbito internacional. El origen del término se sitúa en Foro Internacional de la UNESCO, celebrado en Jomtien (Tailandia), en el 1990. En dicho foro se marcó un compromiso por la educación, con la intención de satisfacer las necesidades de aprendizaje y el bienestar individual y social de todas las personas dentro del marco de la educación formal. La Declaración de Salamanca del 1994, por su parte, puso el foco en la puesta en marcha de un tipo de educación que fuera dirigida a todos los y las escolares, con y sin necesidades educativas especiales dentro del mismo sistema educativo. De esta manera, la inclusión se generalizaba con la idea de atender a todo el alumnado. En la misma línea se orientan también la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y la 48ª Conferencia Internacional “La educación inclusiva. El camino hacia el futuro” organizada por la UNESCO y el BIE, celebrada en Viena el 2008.

La educación inclusiva se entiende, así como un proceso (no como un punto de llegada) que vela por la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado, a partir de la identificación y eliminación de barreras y poniendo especial énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar (Echeita y Ainscow, 2011).

Todo ello implica modificar sustancialmente la estructura, el funcionamiento y la propuesta pedagógica de los centros educativos para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, de forma que todos ellos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones (Varela, 2012).

### 4.1. La LOCE

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) no llegó a aplicarse a causa del cambio de gobierno y el consiguiente cambio de legislación educativa. En ella el término necesidades educativas especiales se sustituye por el de necesidades educativas específicas, aunque este cambio de nomenclatura no supuso nuevos avances en la forma de entender la atención a la diversidad.

El Capítulo VII del Título I se centra en la atención al alumnado con necesidades educativas específicas, que incluye al alumnado extranjero (sección 2ª), el alumnado superdotado intelectualmente (sección 3ª) y el alumnado con necesidades educativas especiales (sección 4ª). Cabe destacar que en esta ocasión sí que se hace referencia explícita al alumnado de alta capacidad (con el término superdotación intelectual) en comparación con la LOGSE. Es la

primera vez desde la democracia que aparece una referencia explícita a este alumnado en una ley orgánica.

Igualmente se incluye dentro de las necesidades educativas específicas al alumnado extranjero. Es de notar el término utilizado para nombrar a este colectivo (“extranjero”). Se amplía, por lo tanto, la visión de las necesidades educativas a otros colectivos hasta este momento no se había tenido en cuenta. Hay que entender que la sociedad española que es cada vez más multicultural y plural, y resultan patentes otras necesidades.

## 4.2. La LOE

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) introdujo el término necesidades específicas de apoyo educativo. Así, en el artículo 71.2. se determina que “los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado”.

El alumnado con necesidades educativas especiales se sitúa, por tanto, dentro del grupo con necesidades específicas de apoyo educativo especiales (NEE), término más amplio, que introduce un mayor número de circunstancias. Por una parte, aparecen cambios en la forma de nombrar determinados colectivos que ya habían sido apuntados con anterioridad: así se menciona al alumnado con altas capacidades intelectuales (y no sobredotación o superdotación, como en textos anteriores) y alumnado de incorporación tardía al sistema (y no “extranjero”, como en la anterior ley educativa). A parte de ello se habla del alumnado que requiere una atención educativa específica diferente a la ordinaria por dificultades de aprendizaje o por condiciones personales o de historia escolar. Las necesidades educativas especiales, por otra parte, según esta ley, se relacionarán con aquellas vinculadas a alguna discapacidad o a un trastorno grave de conducta.

Si la LOGSE abogaba por la integración, la LOE representará un paso hacia la inclusión desde la equidad, que será la orientación que se ha ido implementando en las leyes posteriores hasta la actualidad. Según Casanova (2011): “El planteamiento de la LOE permite y favorece la educación inclusiva, ya que promueve tanto la autonomía de los centros, que les permita adaptar la normativa a las características de su entorno y de la población que atienden, como la flexibilidad del sistema en todos sus aspectos (pedagógicos, organizativos...), factores ambos que deben contribuir a que la educación inclusiva se generalice sin mayores dificultades.” Autonomía y flexibilidad son, por lo tanto, aspectos clave de la atención a la diversidad del alumnado.

En la educación secundaria se incluirán el Programa de Diversificación Curricular y los programas de Cualificación Profesional Inicial, dirigidos ambos al alumnado con dificultades para finalizar esta etapa.

Este mismo año, el 2006, tiene lugar la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad, el artículo 24 de la cual se dedica íntegramente a la educación, y se compromete a que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan. En este contexto, el Estado español firmó y asumió los principios de esta Convención.

Se introducirán en este ámbito, nuevos conceptos, como el de ajustes razonables, que se definen como modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no imponen 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. Así como de diseño universal, que hace referencia al diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El “diseño universal” no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten (ONU, 2006).

Otro enfoque clave será el de la enseñanza adaptativa, que entiende que las características individuales de las personas dependen de la interacción entre factores intrínsecos (biológicos) y extrínsecos (ambientales y contextuales). Estas características no son fijas ni están predeterminadas y pueden modificarse en función de los patrones de interacción entre la persona y el entorno. La interacción entre las características individuales y las de la situación educativa, y el grado de ajuste será el que determine aquello que el alumno o alumna puede aprender en un momento determinado (Miras y Coll, 1990). Desde esta perspectiva el foco no se pone en las dificultades ni en los déficits sino en las oportunidades de desarrollo que una situación educativa adecuada puede ofrecer.

Todas estas aportaciones en el ámbito de la discapacidad pondrán en evidencia que muchas de las cuestiones planteadas resultan, en realidad, positivas para todas las personas.

### 4.3. La LOMCE

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa también orienta su articulado hacia el horizonte de una educación inclusiva. En el preámbulo se establece la atención a la diversidad como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica.

Con lo que respecta al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, se modificaron los apartados 1 y 2 del artículo 71 de la LOE, de manera que, en referencia a las categorías que presentan dichas necesidades educativas, distintas de la ordinaria, se incluyen el alumnado que presenta necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, TDAH (Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad), altas capacidades por incorporación tardía al sistema o por condiciones personales o de historia escolar. Se modifica, por lo tanto, el término dificultades de aprendizaje por dificultades específicas de aprendizaje y aparece, la referencia al alumnado con TDAH. Estos cambios intentan dar respuestas a nuevas situaciones detectadas en el ámbito escolar y a nuevas tendencias en el cambio de nomenclatura.

Por lo que respecta a la respuesta educativa al alumnado con NEAE, la LOMCE propone la identificación temprana, la valoración de las necesidades y partir de los principios de normalización e inclusión.

En la educación secundaria se incluyen, a partir de 2º de la ESO los programas para la mejora del aprendizaje y el rendimiento (PMAR), que sustituirán a los programas de diversificación curricular (y se avanzarán un curso). Y los programas de cualificación profesional inicial serán sustituidos por la formación profesional básica.

## 5. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA LOMLOE

---

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (LOE) y la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que la modifica, son las leyes actualmente vigentes. Estas establecen que las Administraciones educativas deberán asegurar los recursos necesarios para que el alumnado que requiera una atención educativa diferente de la ordinaria pueda lograr el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Supone un paso más en el camino hacia un sistema educativo orientado hacia el paradigma de la educación inclusiva, que hemos ido dibujando en el análisis de las leyes anteriores. Esta perspectiva entiende la diversidad en un sentido amplio y la contempla más que como un problema, como una fuente de enriquecimiento. También se hace referencia al Diseño Universal para el Aprendizaje como marco sobre el que construir esta atención a la diversidad.

Por lo que respecta al alumnado con NEAE, se vuelven a modificar los apartados 1 y 2 del artículo 71 de la LOE, de manera que, en la LOMLOE, se considera que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria determinado alumnado por "...presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, para que los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado". Se amplían, por lo tanto, las categorías que forman parte de las necesidades específicas de apoyo educativo. En este caso se incluyen nuevos conceptos, como el retraso madurativo, los trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, el desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje y aquellos que se encuentran en una situación de vulnerabilidad socioeducativa. Las dificultades específicas de aprendizaje y el TDAH se conceptualizan en esta ocasión como "trastornos de atención o de aprendizaje".

En referencia al alumnado con *necesidades educativas especiales*, terminología que se mantiene a lo largo de las tres normativas, si en la LOE, el alumnado con necesidades educativas especiales hacía referencia al alumnado con discapacidad o trastorno grave de conducta, en la LOMLOE:

Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo (Artículo 73).

Se amplía también el alcance de este grupo, incluyendo los trastornos graves de la comunicación y del lenguaje. La LOMCE no había realizado modificaciones en este artículo.

En relación con los centros de educación especial determina que, además de escolarizar a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, deben desempeñar la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios.



El panorama de la atención a la diversidad se va ampliando hacia una visión cada vez más alejada de la excepcionalidad y más cercana a la normalidad. En definitiva, y como apunta Calvo y Verdugo (2012) cuando hablamos de educación inclusiva estamos hablando de educación para todos y de atención a la diversidad. Se trata de ver las diferencias como enriquecimiento, como lo que nos une como seres humanos. La diversidad no es sinónimo de desigualdad sino parte de la universalidad.

## 6. COMPARATIVA DE LA EVOLUCIÓN DE LA NORMATIVA

La atención a la diversidad ha tenido un reflejo en las diferentes leyes orgánicas de educación publicadas a partir de la LGE. La referencia a la atención a la diversidad dibuja una evolución que ha ido cambiando desde una orientación más segregadora, pasando por una perspectiva hacia la integración y, en última instancia, hacia la inclusión. Visión que se ha ido ampliando en los últimos textos normativos. Como señalan Calvo y Verdugo (2012), desde el principio, la intervención ha estado más centrada en compensar las “deficiencias” que en promover los aprendizajes. Actualmente, existe un amplio consenso internacional respecto a que el modelo centrado en el déficit debe sustituirse por un enfoque inclusivo. Es por ello que en los recientes textos legislativos se ha dejado de aludir a la integración educativa para hacerlo de inclusión educativa. Desde esta perspectiva las variables ambientales están presentes como un aspecto determinante. Desde una perspectiva inclusiva, además, la atención a la diversidad se extiende a todo el alumnado, no solo a aquellos que presentan necesidades educativas especiales.

A parte de ello, las categorías vinculadas a las necesidades educativas, es decir, a las situaciones que requieren una atención educativa distinta a la ordinaria, se han ido ampliando en cada nueva ley orgánica de educación. Esta evolución se presenta de forma resumida en la tabla 1, así como los diferentes cambios terminológicos.

Tabla 1. Comparativa de las categorías de necesidades educativas

LGE	LOGSE	LOCE	LOE	LOMCE	LOMLOE
Educación Especial	Necesidades educativas especiales permanentes asociadas a condiciones personales de discapacidad	Necesidades educativas especiales	Necesidades educativas especiales	Necesidades educativas especiales	Necesidades educativas especiales
					Retraso madurativo
					Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación
			Dificultades específicas de aprendizaje	TDAH Dificultades específicas de aprendizaje	Trastornos de atención o de aprendizaje
					Desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje

LGE	LOGSE	LOCE	LOE	LOMCE	LOMLOE
					Situación de vulnerabilidad socioeducativa
Escolares superdotados	Necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual	Alumnos superdotados intelectualmente	Altas capacidades intelectuales	Altas capacidades intelectuales	Altas capacidades intelectuales
		Alumnos extranjeros	Incorporación tardía al sistema educativo	Incorporación tardía al sistema educativo	Incorporación tardía al sistema educativo
			Condiciones personales o de historia escolar	Condiciones personales o de historia escolar	Condiciones personales o de historia escolar

La evolución de la legislación que se ha ido constatando obedece, como se planteaba al principio, a un cambio en la sociedad. Actualmente vivimos en un contexto más diverso y plural que en los años 70, cuando se aprobó la LGE, también tenemos un mayor conocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, el marco de referencia de la normalización (propio del modelo de la integración) se ha ido desplazando al ámbito los Derechos Humanos, y del respeto y valoración de la diversidad, como fuente de enriquecimiento. Otros principios y bases teóricas que se han ido modificando son la idea de igualdad, que ha ido dando paso a la de equidad, o el cambio desde la individualización a la personalización en los aprendizajes. Ante una intervención más centrada en la persona y en “su problema” o “su déficit” se plantean actualmente actuaciones más centradas en el contexto, partiendo de una visión adaptativa (Miras y Coll, 1990). La idea de un currículum común con adaptaciones ha ido derivando en la necesidad de planificar a partir de un Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2018), que oriente la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a la diversidad que supone el aula, proporcionando diferentes formas de acción, expresión y representación.

Este nuevo paradigma incide también en la orientación de la docencia y de la relación con el alumnado. Así, el alumnado con NEAE pasa a ser alumnado del centro y no de los equipos especializados. Si tenemos en cuenta la formación inicial del profesorado, podemos observar que la formación inicial de estos profesionales se ha dividido, básicamente, en dos itinerarios: por una parte, el profesorado especialista (Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Educación Especial, Fisioterapia), formado para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Por otra parte, el profesorado generalista, orientado a atender a todo el alumnado. En última instancia, debemos reconocer que no es el profesorado especialista el responsable del alumnado con NEAE, aunque su tarea de apoyo y su formación especializada sean de mucho valor, sino que todo el profesorado debe estar capacitado para atender la diversidad y facilitar, en consecuencia, la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado (Echeita, 2012), sin excepciones e intentando superar las barreras que provocan exclusión, discriminación y marginación.

En definitiva, podemos concluir que las diferentes leyes orgánicas de educación analizadas han supuesto un gran avance hacia la inclusión y hacia un modelo educativo que reconoce, respeta y valora la diversidad. Ahora bien, una educación comprometida con la Inclusión no solo se basa en un marco legislativo, necesita muchos otros cambios. En primer lugar, hay que modificar nuestras creencias implícitas, mediante un proceso de explicitación progresiva de estas representaciones y de la reorganización de estas en teorías o marcos conceptuales más potentes y coherentes con los valores inclusivos (Echeita y Simon, 2007). Además, resulta necesaria una formación permanente del profesorado generalista en un ámbito que tradicionalmente no le ha sido propio (educación para la inclusión), sobre todo si existe un compromiso real por parte de las instituciones educativas con esta orientación.

En definitiva, no es posible llevar a cabo este cambio sin modificar la organización, el funcionamiento y las culturas en los centros escolares. En este sentido, Ainscow (2014) señala que:

Las culturas escolares tradicionales, respaldadas por estructuras rígidas de organización, aislamiento de los docentes y elevados niveles de especialización de un profesorado muy dedicado a unas tareas predeterminadas, tienen graves problemas cuando se enfrentan con circunstancias imprevistas. Por otra parte, la presencia de niños que no se adaptan bien al “menú” de la escuela constituye un estímulo para explorar una cultura más colegiada en la que los maestros tengan el apoyo de la experimentación de nuevas respuestas docentes (p. 31).

Además de un marco legislativo en el que vamos avanzando, la educación inclusiva necesita una modificación de las culturas de los centros educativos, políticas comprometidas que aporten flexibilidad y una reorganización de los recursos y prácticas orientadas a la identificación y superación de las barreras que dificultan tanto la presencia, como la participación y el aprendizaje de cada alumno y cada alumna.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Ainscow, M. (2014). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Calvo, M. I. y Verdugo, M. A. (2012). Educación Inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Edetania*, 41, 17-30.
- Casanova, M. A. (2011). *De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. Participación educativa* (Monográfico CEE Participación Educativa, 8-24). Ministerio de Educación.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines*. CAST. <http://udlguidelines.cast.org>. Versión traducida al español: [http://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_esquema\\_resumen.pdf](http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_esquema_resumen.pdf)
- Constitución Española (BOE núm.311, de 29 de diciembre de 1978).
- Echeita, G. y Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En R. de Lorenzo y L. C. Pérez Bueno (Dir.), *Tratado sobre discapacidad* (pp. 1103-1133). Aranzadi.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.

- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias pedagógicas*, 19, 7-24.
- Jiménez, C. y García, R. (2013). Los alumnos más capaces en España. Normativa e incidencia en el diagnóstico y la educación. *REOP*, 24(1), 7-24. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.1.2013.11267>
- Ley de Moyano. (1857). Ley de instrucción pública de 9 de septiembre.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, general de educación y financiamiento de la reforma educativa. Boletín Oficial del Estado, 187, 06/08/1970.
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. Boletín Oficial del Estado, 103, 20/04/1982.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, 307, 24/12/2002.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, 04/05/2006.
- Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 238, 04/10/1990.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, 10/12/2013.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, 30/12/2020.
- López, E. T. (2017). *Conocimiento profesional, competencia y percepciones del profesorado de educación secundaria, orientadores y equipos directivos acerca de la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE): estudio comparado*. [Tesis doctoral]. Universidad de Alicante.
- Miras, M., y Coll. C. (1990). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (ed.) *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 331-356). Alianza.
- ONU (2006). Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de Ordenación de la Educación Especial. Boletín Oficial del Estado, 253, 22/10/1982.
- Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial. Boletín Oficial del Estado, 65, 16/03/1985.
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Boletín Oficial del Estado, 131, 02/06/1995.