

LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD: EXPERIENCIA DE UN PROGRAMA DE MOVILIDAD

Análisis de impacto

PROYECTO INnetCAMPUS





EDITA: Fundación ONCE

COORDINADORAS: Isabel Martínez Lozano y Maria Laura Serra

Colaboradores: Marta Medina García, Esperanza Alcaín Martínez,
Rute Saraiva, Els Pazmany y Beno Schraepen.

MAQUETACIÓN Y DISEÑO: Alejandra Roda

ISBN: 978-84-88934-47-5



“Lograr el derecho a la educación es la base para construir una sociedad verdaderamente inclusiva en la que todas las personas aprendan juntas y participen por igual. Sin embargo, en la actualidad, más de 77 millones de niños y niñas no están inscriptos ni inscriptas en escuelas y más de 781 millones de personas adultas se ven privadas de la alfabetización. Tal exclusión es particularmente aguda entre las personas con discapacidad. Aproximadamente el 97% de las personas adultas con discapacidad no posee habilidades básicas de alfabetización. Las estimaciones sobre el número de niños y niñas con discapacidad que asisten a la escuela en países en desarrollo oscilan entre menos del 1% al 5%. Los niños y las niñas con discapacidad representan más de un tercio del total de niños y niñas fuera del sistema educativo. Es evidente que no podremos lograr los Objetivos de la Educación para Todos o los Objetivos de Desarrollo del Milenio sin tomar en consideración las necesidades especiales de las estimadas 650 millones de personas –el 10% de la población mundial– con discapacidad”.

Koïchiro Matsuura, Director General de la UNESCO, mayo de 2007¹.

¹ Presentación General en la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) organizada por la Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO (OIE) en Ginebra en noviembre de 2008. Doc. ED/BIE/CONFINTED 48/4

ÍNDICE

- 1 | MARCO TEÓRICO. INTRODUCCIÓN**
 - 2 | EL PROYECTO INnetCAMPUS**
 - 2.1 | Objetivos principales
 - 2.2 | Objetivos secundarios
 - 3 | CONTEXTOS NACIONALES Y EXPERIENCIAS DE LOS TRES CAMPUS INCLUSIVOS DESARROLLADOS A TRAVÉS DEL PROYECTO INnetCAMPUS**
 - 3.1 | La Educación Inclusiva en España
 - 3.1.1 | Campus Inclusivo de la Universidad de Granada, España
 - 3.2 | La Educación Inclusiva en Portugal
 - 3.2.1 | Campus Inclusivo de la Universidad de Lisboa, Portugal
 - 3.3 | La Educación Inclusiva en Bélgica
 - 3.3.1 | Campus Inclusivo de la Universidad de Artesis Plantijn de Amberes, Bélgica
 - 4 | PROYECTO INNETCAMPUS: IMPACTO SOCIAL Y EN LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA**
 - 5 | RECOMENDACIONES**
 - 6 | INDICADORES PARA MEJORAR LA INCLUSIÓN COMO PARTE DEL DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN DE CALIDAD**
 - 7 | REFLEXIONES FINALES**
- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

1 | MARCO TEÓRICO. INTRODUCCIÓN

La educación como derecho humano está reconocida en la Declaración Universal de Derechos Humanos, entre otros Tratados Internacionales de Derechos Humanos, incluida la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante, CDPD), cuyo Artículo 24 es reflejo del modelo social de la discapacidad (Oliver, 1996; 2009; 2013) y del modelo de derechos humanos de la discapacidad (Degener, 2017) lo que implica concebir a las personas con discapacidad como sujetos de derecho y no meras beneficiarias sociales.

Según las Directrices sobre políticas de inclusión en la educación de la UNESCO, la educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todas las personas; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la *Educación Para Todos* [/as] (EPT). Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria. El principal impulso a la educación inclusiva se dio en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, celebrada en Salamanca (España) en junio de 1994. Más de 300 participantes, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, examinaron los cambios fundamentales en las políticas que se necesitaban para promover el planteamiento de la educación inclusiva, con lo que se posibilitaría que las escuelas atendieran a todos y todas los niños y las niñas y, en particular, a aquellos/as con 'necesidades educativas especiales' (UNESCO, 2009).

Esta concepción se reiteró en la reunión del Foro Mundial sobre la Educación celebrada en Dakar en abril de 2000 a fin de revisar los progresos realizados desde 1990. El Foro declaró que la EPT debe tener en cuenta las necesidades de las personas pobres y más desamparadas, comprendidos niños y niñas que trabajan, habitantes de zonas rurales remotas y nómadas, las minorías étnicas y lingüísticas, los niños (y las niñas), jóvenes y personas adultas afectadas por conflictos, el VIH y el SIDA, el hambre o la mala salud, y las personas con

discapacidad o necesidades especiales de aprendizaje. También se subrayó que se debe prestar especial atención a las niñas y las mujeres (UNESCO, 2009).

Al respecto, el documento ED/BIE/CONFINTED 48/4, de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) organizada por la Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO (OIE) en Ginebra en noviembre de 2008 en torno al tema: “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro” repasaba los marcos jurídicos internacionales más actuales en materia de educación inclusiva con el objetivo de visibilizar que “si bien el concepto puede parecer muy actual e incluso novedoso, hace varios decenios que la comunidad internacional se dotó de instrumentos jurídicos importantes, que al insistir en el derecho de TODOS (y TODAS) los niños (y las niñas) a beneficiarse de una educación sin discriminación, se asienta -implícita o explícitamente- en el concepto de *educación inclusiva*”. Entre los cuales menciona:

- 1948: La Declaración Universal de Derechos Humanos, que garantiza el derecho de todos (y todas) los niños (y las niñas) a recibir una educación básica y gratuita (art. 26);
- 1960: La Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza;
- 1989: La Declaración de los Derechos del Niño, que reconoce además el derecho de todos (y todas) los niños (y las niñas) a recibir una educación sin discriminación por motivo alguno;
- 1990: La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien) refuerza la idea de una educación básica para todos (y todas), que satisfaga las necesidades básicas de aprendizaje;
- 1993: Las Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de las Naciones Unidas establecen no sólo la igualdad del derecho a la educación para todos (y todas) los niños (y las niñas), jóvenes y personas adultas con discapacidad, sino que declaran además que la educación debería impartirse en “entornos integrados” y en el “marco de las estructuras comunes de educación”.



- 1994: La Declaración de Salamanca y el marco de acción para las necesidades educativas especiales estipulan (párrafo 3) que “las escuelas deben acoger a todos (y todas) los niños (y las niñas), independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños y niñas con discapacidad y niños y niñas superdotados/as [intelectualmente], a niños y niñas que viven en situación de calle y que trabajan, niños y niñas de poblaciones remotas o nómadas, niños y niñas de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños y niñas de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados”;
- 2000: El Marco de Acción del Foro Mundial sobre la Educación (Dakar) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio exigen que todos los niños y las niñas tengan acceso a una educación primaria obligatoria y gratuita de aquí al año 2015; asimismo, se hace hincapié en los grupos marginados y las niñas;
- 2001: La UNESCO inicia un Programa emblemático de la EPT sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad: Hacia la Inclusión;
- 2006: El 13 de diciembre, la Asamblea General de las Naciones Unidas adopta la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) cuyo artículo 24 se dedica especialmente a la educación (ausencia de discriminación, igualdad de oportunidades; un sistema de educación inclusivo a todos los niveles; educación primaria inclusiva; enseñanza a lo largo de la vida, con miras a desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad; hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre; con el objetivo de la plena inclusión, etc.).²

² Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO (2008). Doc. ED/BIE/CONFINTED 48/4.



Con el fin de hacer efectivo este derecho, a través del Artículo 4 de la CDPD (obligaciones generales) los Estados parte se comprometen a asegurar y promover el pleno ejercicio de que “las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, que se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales [y] que se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva [así como facilitar] 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”.

El derecho a la educación inclusiva de calidad se refiere al “derecho que [todas las personas] sin distinción alguna, tienen a educarse, en igualdad de condiciones que las demás en el mismo sistema de educación general, garantizándose la adaptación del sistema educativo a las diversas necesidades educativas de modo que cada persona pueda desarrollar su personalidad, aptitudes y capacidades hasta el máximo de sus posibilidades y se forme en el máximo respeto por la dignidad intrínseca de todo ser humano” (Campoy, 2017).

En definitiva, el derecho a la educación engloba el derecho a la educación inclusiva y se fundamenta a través de los valores que sostienen los derechos humanos, tales como la libertad, la igualdad, la dignidad y la solidaridad. En este sentido, la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2013) reconoce la educación inclusiva como la modalidad más adecuada para que los Estados garanticen la universalidad y la no discriminación en el derecho a la educación. Como resultado de esta premisa, en la CDPD se señala, que para que se pueda ejercer este derecho, han de existir sistemas educativos inclusivos, convirtiendo el derecho a la educación en el derecho a la educación inclusiva. En el mismo sentido, Muñoz Villalobos (2007), Relator Especial sobre el Derecho a la Educación, manifiesta que los marcos programáticos y jurídicos de derechos humanos existentes reconocen claramente que la educación inclusiva constituye un elemento indispensable del derecho a la educación para las personas con discapacidad.

Uno de los principales déficits con los que se encuentra la educación inclusiva en su implementación, es la irregularidad en el desarrollo del tránsito entre etapas educativas, en particular con el tránsito hacia la educación superior. Las barreras en el ingreso a las diferentes etapas educativas, conforme se va perdiendo obligatoriedad en las mismas, van provocando que disminuya la garantía al derecho a la educación (Medina García, 2017).

Al respecto, el Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante, Comité de la CDPD)– órgano creado en virtud de tratados de derechos humanos con mandato para supervisar la aplicación de la CDPD, expresa que “la inclusión implica un proceso de reforma sistémica que conlleva cambios y modificaciones en el contenido, en los métodos de enseñanza, los enfoques, las estructuras y las estrategias de la educación para superar los obstáculos con la visión de que todos los alumnos de los grupos de edad pertinentes tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa y el entorno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias. La inclusión de los alumnos [y alumnas] con discapacidad en las clases convencionales sin (...) cambios estructurales, por ejemplo, en la organización, los planes de estudios y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, no constituye inclusión. Además [expresa que] la integración no garantiza automáticamente la transición de la segregación a la inclusión” (Comité de la CDPD, 2016a).

La Estrategia Europa 2020, agenda de crecimiento y empleo de la UE– exige esfuerzos a fin de reducir a menos del 10%, para el 2020, la proporción de personas entre 18 y 24 años que abandonan la educación y la formación con un nivel de educación secundaria inferior como máximo (Eurostat, 2018). Este objetivo requiere así un esfuerzo extraordinario para las personas con discapacidad cuyo grado de abandono escolar temprano es mucho más intenso.

Pese a este plan estratégico, el Comité de la CDPD (2015), en sus Observaciones finales sobre el informe inicial de la Unión Europea, califica como preocupante el escenario europeo en materia de educación inclusiva. En este aspecto, el Comité de la CDPD destaca que “en distintos Estados miembros muchos niños, niñas y personas adultas con discapacidad no tienen acceso a una educación inclusiva y de calidad de conformidad con la CDPD”.



En los hechos, la proporción de personas con discapacidad que alcanzan un nivel de educación superior en la Unión Europea (UE-28) es inferior al de las personas sin discapacidad (15,5% en comparación con el 25%). La proporción de personas que alcanzan los niveles de “educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria” en la UE sigue siendo bastante similar entre las personas con y sin discapacidad (entre 45% y 47%). Sin embargo, existe una brecha más amplia entre los grupos en la proporción de personas que alcanzan, por un lado, a lo sumo un ciclo de educación secundaria inferior y, por otro lado, un nivel de educación superior. Entre las personas que tienen una “dificultad de actividad básica”, se observó una diferencia de 23 puntos porcentuales entre los niveles de educación más bajos (38,9%) y los más altos (15,5%) (Eurostat, 2018).

Sin embargo, la Unión Europea considera que la educación tiene un papel central en la promoción del progreso tanto social como económico en toda la UE. Esto demuestra que la educación es crucial para la transición desde la educación básica al mercado laboral y para la integración exitosa en la sociedad de las personas jóvenes. Incluso, en relación con la hoja de ruta de la UE, la Estrategia Europa 2020 establece un objetivo de no más del 10% de abandono escolar prematuro entre la población de 18 a 24 años.

De hecho, de acuerdo con la Oficina de Estadística de la Comisión Europea (Eurostat), el abandono escolar temprano actual en la UE es del 14,4%, y del 31,2% en España. En lo que respecta a las personas con discapacidad, el abandono escolar temprano es mucho más elevado, con un 53,8% en España. La Estrategia Europa 2020 también establece el objetivo de que al menos el 40% de las personas de entre 30 y 34 años completen la educación de tercer nivel. Hoy en día, en la UE el 32,2% de estas personas completa la educación de tercer nivel. En España, la proporción es buena en general (39,4%), aunque se reduce drásticamente al 19,3% en cuanto a las personas con discapacidad de entre 30 y 34 años. En Flandes, la proporción de personas en edad de 30-34 años que completaron la educación de tercer nivel es superior a la media europea (42,7%), aunque solo el 3% en cuanto a las personas con discapacidad de entre 30 y 34 años (Eurostat, 2017). Asimismo, el registro de matriculación en la universidad de personas con discapacidad, para todos los módulos en



todos los programas de estudio, demuestra que los y las estudiantes con una discapacidad siguen siendo una minoría en Flandes (<1%) (Glorieux, Laurijssen & Sobczyk, 2014). De la totalidad de los y las estudiantes que completaron la educación especial, el 38% todavía está desempleado después de un año (Tegenbos, 2015).

El diagnóstico de la educación de las personas con discapacidad en la Unión Europea nos muestra así, que hay mucho que mejorar para que las personas con discapacidad puedan completar la educación superior de conformidad con las ocho áreas prioritarias de acción de la Estrategia de Discapacidad de la UE 2010-2020, que incluyen “Educación y formación”, y cuyo objetivo es promover la educación inclusiva y el aprendizaje permanente para estudiantes y alumnos y alumnas con discapacidad, y aumentar el número de estudiantes con discapacidad que acceden y terminan con éxito su educación superior. Por eso, en el contexto actual, es prioritario para la Unión Europea (UE) que las personas con discapacidad, especialmente las personas jóvenes, reciban una educación inclusiva y de calidad, ya que contribuirá a mejorar sus oportunidades para lograr un empleo estable y bien remunerado. Una educación apropiada sin duda contribuirá al desarrollo profesional de las personas con discapacidad y a conseguir una vida adulta más autónoma e independiente.

Por otro lado, el Comité de la CDPD en las Observaciones Finales realizadas al informe inicial presentado por la Unión Europea no aluden de manera específica al ámbito educativo no obligatorio aunque sí expresa su preocupación que en distintos Estados miembros de la Unión Europea muchas personas adultas con discapacidad no tengan acceso a una educación inclusiva y de calidad de conformidad con la Convención (Comité de la CDPD, 2015). Por su parte, la Observación General nro. 4 del Comité de la CDPD referida al artículo 24 solo establece unas pocas referencias específicas para el ámbito universitario. En concreto establece que la educación inclusiva puede establecer asociaciones entre instituciones de enseñanza próximas, como las universidades así como asociaciones con la sociedad civil a fin de elaborar un sistema de apoyos y de recursos para los maestros (y las maestras) en todos los niveles de instituciones educativas³ (Comité de la CDPD, 2016a). Es cierto que pese a

3 Párrafo 72



la poca especificidad por parte del Comité de la CDPD respecto al ámbito de la educación no-obligatoria y universitaria, sí es claro cuando exhorta a los Estados partes a aplicar o aprobar legislación en todos los niveles con arreglo al modelo de discapacidad basado en los derechos humanos que se ajuste plenamente al artículo 24.

Con respecto a la cooperación internacional y en consonancia con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (educación de calidad) y el Marco de Acción para la Educación 2030, toda cooperación bilateral y multilateral debe tener por objeto fomentar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas, entre otras formas apoyando la creación de capacidad, el intercambio de información y de mejores prácticas, la investigación, la asistencia técnica y económica y el acceso a tecnologías accesibles y auxiliares. Todos los datos recopilados y toda la asistencia internacional dedicada a la educación deben desglosarse por tipo de deficiencia. El establecimiento de un mecanismo internacional de coordinación sobre educación inclusiva para aplicar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 y reunir pruebas contribuirá a mejorar el diálogo sobre políticas y dar seguimiento a los progresos⁴.

4 Párrafo 43.



2 | EL PROYECTO INNETCAMPUS

Teniendo en consideración este marco jurídico así como el contexto europeo en materia de educación inclusiva de calidad, la Fundación ONCE ha desarrollado una Estrategia sobre Universidad y Discapacidad para promover acciones que fomenten la participación de las personas con discapacidad en la Universidad⁵. La Fundación ONCE nació en España en 1988 y su objetivo es la inclusión social de las personas con discapacidad a través de la formación, el empleo y el fomento de la accesibilidad. La Fundación ONCE es la principal entidad social en España que trabaja en el ámbito de la inclusión de personas con discapacidad y en su Patronato están representadas todas las entidades españolas de la discapacidad de carácter estatal.

El Comisionado para Universidad, Juventud y Planes Especiales de la Fundación ONCE es el encargado de llevar adelante esta Estrategia sobre Universidad y Discapacidad de la Fundación ONCE, con el objetivo de avanzar en la educación inclusiva, y la inclusión de los y las jóvenes con discapacidad en el ámbito universitario. Todo ello teniendo en cuenta que más de la mitad de los chicos y chicas con discapacidad en España abandonan sus estudios en secundaria y no llegan a la educación superior. En la sociedad del conocimiento se considera necesario sin embargo, aumentar la formación y el acceso a la educación superior de las personas con discapacidad, como estrategia imprescindible para garantizar su acceso a empleos técnicos y cualificados. El reto del Comisionado para Universidad, Juventud y Planes Especiales de la Fundación ONCE es así desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad y aflorar y visibilizar socialmente todo su potencial. Para ello se desarrollan programas y acciones en tres direcciones: facilitar el acceso a la educación superior, promover el desarrollo académico de los y las jóvenes universitarios/as y potenciar la empleabilidad y sus competencias para facilitarles carreras profesionales en empleos cualificados y de liderazgo social.

5 Fuente: <https://www.fundaciononce.es/es/pagina/universidad-y-discapacidad>

En este ámbito desde Fundación ONCE se desarrollan asimismo periódicamente estudios e informes sobre la situación de las personas con discapacidad en la educación y en el ámbito de la educación superior. En este sentido en el año 2014, se elaboró un informe sobre la participación de los y las universitarios/as con discapacidad en programas de movilidad. El objetivo de este estudio era conocer los programas de movilidad existentes en Europa y el grado de inclusión de los y las estudiantes con discapacidad en estos programas. Se pretendía asimismo conocer las necesidades de los y las estudiantes con discapacidad y sentar las bases para promover una mayor participación de los y las estudiantes con discapacidad en los programas de movilidad europeos y realizar una serie de propuestas para alcanzar este fin.

Entre las principales conclusiones del estudio destacaban la baja participación de estudiantes universitarios/as con discapacidad en estos programas. En el caso de España tan sólo participaron en el programa Erasmus, el 0,12% de los y las estudiantes en el curso académico 2010-2012, es decir 13 universitarios/as españoles/as. Según el estudio, las principales dificultades a las que tuvieron que hacer frente en el transcurso de su estancia fueron varias: la falta de accesibilidad, la falta de recursos y de adaptaciones, y la búsqueda de alojamiento accesible. Sin embargo todos/as ellos/as destacaron el crecimiento personal que les había supuesto desarrollar un curso académico fuera de sus lugares de origen, así como la importancia de los y las compañeros/as y de haberse sentido parte del grupo. Para todos/as ellos/as fue una experiencia inolvidable de crecimiento académico y personal.

Teniendo en cuenta que la participación de los y las universitarios/as en programas de movilidad mejora sus competencias lingüísticas, su formación y sus habilidades personales, desde Fundación ONCE en colaboración con las Universidades españolas y el Ministerio de Educación propusieron una serie de medidas de fomento de la participación de los y las universitarios/as con discapacidad en programas de movilidad y asegurar así la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad en el ámbito universitario y en las oportunidades de movilidad en el Espacio Europeo de Educación Superior.



Dentro de esta estrategia, en el año 2015, El Comisionado de Universidades y Planes Especiales de la Fundación ONCE elaboró el proyecto *INnetCAMPUS, Red de universidades inclusivas europeas: Por la inclusión y la movilidad transnacional de jóvenes con discapacidad* (en adelante, Proyecto INnetCAMPUS), destinado a fomentar el acceso a la universidad de jóvenes estudiantes con discapacidad, implicar a las universidades en este objetivo y promover la movilidad europea de jóvenes con discapacidad. El Proyecto INnetCAMPUS –que se encuentra enmarcado en la estrategia Europa 2020, en la estrategia Educación y Formación 2020 y en la estrategia *Rethinking Education*– ha sido subvencionado por el Programa *Erasmus +* dentro de la acción *Cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas como un tipo de actividad de Asociaciones Estratégicas de Educación Superior*⁶.

Entre las prioridades que debían abordar los proyectos de Asociaciones Estratégicas de la convocatoria *Erasmus +* destacan:

- Reducir las disparidades en el aprendizaje que afectan a estudiantes procedentes de entornos desfavorecidos y con menos oportunidades, incluyendo estudiantes con discapacidad.
- Reforzar la cooperación transnacional entre instituciones educativas y organizaciones juveniles (también de voluntariado) así como la movilidad.
- Prevenir el abandono escolar temprano.
- Desarrollar actividades destinadas a brindar apoyo a estudiantes con discapacidad, a completar los ciclos formativos y facilitar su transición al mercado laboral.

El Proyecto INnetCAMPUS, cumple así fielmente con los objetivos del programa y centra sus esfuerzos en los y las estudiantes con discapacidad que todavía están estudiando en las etapas educativas previas a la Universidad de acuerdo con dos objetivos: luchar contra el abandono escolar temprano y fortalecer la educación superior de las personas con discapacidad, y por otro lado promover la movilidad internacional de jóvenes con discapacidad, mediante su participación en el programa *Erasmus +*.

⁶ Convenio de subvención número 2015-1-ES01-KA203-016095.



En concreto, el Proyecto INnetCAMPUS estuvo dirigido a estudiantes con discapacidad de la Unión Europea, a quienes se les ofrecía la oportunidad de vivir una experiencia previa en la Universidad a través de la realización de una estancia académica (durante una semana) en un Campus universitario. Los y las estudiantes participantes desarrollaron actividades para conocer los programas académicos de las diferentes universidades, conocieron la accesibilidad o inaccesibilidad de sus campus y los servicios disponibles para el alumnado con discapacidad. El Proyecto también incluyó actividades diseñadas para identificar el talento de los y las participantes y sus futuras habilidades profesionales, así como para mejorar sus habilidades lingüísticas. Las Universidades participantes en el programa fueron la Universidad de Granada (España), la Facultad de Derecho de la Universidad de Lisboa (Portugal) y la Universidad Artesis Plantijn de Amberes (Bélgica) y Fundación ONCE actuó como entidad promotora y coordinadora del proyecto. El Proyecto tuvo una duración de 36 meses y como objetivos se planteó facilitar el intercambio y la difusión de buenas prácticas por parte de las universidades asociadas para promover la inclusión en el ámbito de la educación superior, en miras a reducir la alta tasa de abandono escolar temprano, y también promover la movilidad transnacional de jóvenes con discapacidad en Europa. Como objetivos secundarios se planteó promover una toma de conciencia entre las universidades y que éstas pudieran identificar oportunidades de mejora para sus Campus. De manera general, el Proyecto se planteó mejorar y promover la inclusión de las personas con discapacidad en la comunidad universitaria europea.

El Proyecto se planteó asimismo como una meta ambiciosa ser el precursor para la creación de una futura red de Campus universitarios inclusivos en Europa, con el objetivo de favorecer el acceso de jóvenes estudiantes con discapacidad a la educación superior. Así, se trabajó y animó a los y las estudiantes con discapacidad de todos los niveles de educación secundaria a perder el miedo y continuar su formación hacia la universidad. Al mismo tiempo se logró el compromiso y la participación activa de las universidades asociadas en este objetivo, que tuvieron la oportunidad de revisar su grado de inclusión tras la experiencia y revisar la accesibilidad de sus instalaciones y la escasez a veces de acciones específicas que favorecen la inclusión del alumnado con necesidades de apoyo educativo.



En definitiva, el Proyecto INnetCAMPUS se planteó alcanzar los siguientes objetivos principales:

1. Promover la movilidad transnacional de los y las jóvenes con discapacidad.
2. Impulsar el acceso a la Universidad de los y las estudiantes con discapacidad y reducir el abandono escolar temprano en este grupo.
3. Dar a las Universidades la oportunidad de tener un diagnóstico en materia de inclusión y accesibilidad.
4. Mejorar y promover la inclusión de las personas con discapacidad en la comunidad universitaria.
5. Compartir y aprender de las experiencias de otros países europeos en relación a los diferentes modelos educativos de inclusión y el apoyo que se ofrece a las personas con discapacidad.
6. Difundir las buenas prácticas entre los otros actores europeos.
7. Mejorar las habilidades lingüísticas de los y las estudiantes con discapacidad, fundamentalmente en el conocimiento del inglés.

El Proyecto se organizó en un marco temporal de varios cursos académicos que permitiera diseñar y experimentar el impacto del programa, incorporando mejoras y celebrar de manera paralela informes y jornadas de difusión que permitieran ampliar el impacto del proyecto y profundizar en el debate y las propuestas para una mayor inclusión universitaria. Así cada universidad organizó un Campus Inclusivo por año con alumnado mixto de los tres países. En cada Campus, los y las jóvenes con discapacidad y un grupo de voluntarios y voluntarias disfrutaron de una estancia de 7 días en uno de los campus universitarios donde vivieron una experiencia *in situ* del día a día que experimentan los y las estudiantes universitarios/as, participando en actividades académicas, culturales y de ocio. En cada campus inclusivo participaron 5 estudiantes jóvenes con discapacidad de la universidad organizadora, 10 jóvenes extranjeros/as con discapacidad y 10 voluntarios/as con o sin discapacidad. Así, el número máximo de participantes proyectado para todo el

Proyecto fue de 150 (90 estudiantes y 60 voluntarios/as). Los y las participantes de cada campus inclusivo convivieron en una residencia y se beneficiaron de los recursos de la universidad, teniendo en cuenta sus necesidades específicas. También participaron de diferentes actividades con el objetivo de indagar sus mejores capacidades y sus futuras habilidades profesionales, así como para mejorar sus habilidades lingüísticas y sociales. El personal de la universidad y las personas acompañantes proporcionaron apoyo personal. Asimismo, los campus contaron con la presencia de una persona intérprete de lengua de signos de idioma nativo. En el año 2016 se realizaron los llamados “Campus piloto” y en 2017 los “Campus de consolidación”. Cada Universidad debía de seleccionar cada año 25 participantes, de los/as cuales 5 debían ser estudiantes pre-universitarios/as con discapacidad que participarían en el Campus Inclusivo propio, 10 estudiantes pre-universitarios/as con discapacidad que participarían en los Campus Inclusivos organizados por las otras dos universidades socias, y 10 estudiantes universitarios/as con o sin discapacidad, que participarían como voluntarios/as en el Campus Inclusivo propio.

La primera experiencia piloto fue todo un proceso de aprendizaje para las universidades organizadoras y en el campus de consolidación se avanzó de manera notable en todos los objetivos planteados en el programa, aprendiendo de las experiencias de los primeros campus.

De esta manera, en las distintas ediciones de los Campus Inclusivos, participaron casi un centenar de estudiantes pre-universitarios/as con discapacidad:

En el Campus Inclusivo de la Universidad de Granada en 2017 hubo un total de 17 estudiantes: 5 estudiantes por la Universidad de Granada, 5 estudiantes por la Universidad de Lisboa y 7 estudiantes por la Universidad Artesis Plantijn de Amberes.

En el Campus Inclusivo Piloto de la Universidad de Granada en 2016 hubo un total de 14 estudiantes: 5 estudiantes por la Universidad de Granada, 5 estudiantes por la Universidad de Lisboa y 4 estudiantes por la Universidad Artesis Plantijn de Amberes.

En el Campus Inclusivo de la Universidad de Lisboa en 2017 hubo un total de 22 estudiantes: 8 estudiantes por la Universidad de Granada,



5 estudiantes por la Universidad de Lisboa y 9 estudiantes por la Universidad Artesis Plantijn de Amberes.

En el Campus Inclusivo Piloto de la Universidad de Lisboa en 2016 hubo un total de 8 estudiantes: 5 estudiantes por la Universidad de Granada, 2 estudiantes por la Universidad de Lisboa y 1 estudiante por la Universidad Artesis Plantijn de Amberes.

En el Campus Inclusivo de la Universidad Artesis Plantijn de Amberes en 2017 hubo un total de 15 estudiantes: 5 estudiantes por la Universidad de Granada, 5 estudiantes por la Universidad de Lisboa y 5 estudiantes por la Universidad Artesis Plantijn de Amberes.

En el Campus Inclusivo Piloto de la Universidad Artesis Plantijn de Amberes en 2016 hubo un total de 12 estudiantes: 5 estudiantes por la Universidad de Granada, 5 estudiantes por la Universidad de Lisboa y 2 estudiantes por la Universidad Artesis Plantijn de Amberes.

Los y las estudiantes que participaron, desarrollaron actividades de varios tipos:

- a. Actividades de extensión académica: pudieron conocer la oferta formativa de las universidades y los servicios disponibles para los y las estudiantes con discapacidad, así como la estructura de la misma.
- b. Actividades de orientación vocacional: desarrollaron un catálogo de actuaciones que les permitan identificar sus talentos y fortalezas, así como sus futuras competencias profesionales.
- c. Actividades culturales y de ocio: disfrutaron de actividades de ocio y culturales accesibles e inclusivas, contando con los recursos disponibles en el entorno comunitario más cercano.

Al finalizar el Campus, los y las estudiantes pudieron valorar su experiencia a través de una encuesta que permitió extraer las siguientes conclusiones:

Al valorar su expectativa previa respecto a su participación en el Campus Inclusivo, los resultados muestran que se superó la expectativa de forma positiva y muy positiva.



En cuanto a la valoración general del Proyecto INnetCAMPUS, la totalidad de estudiantes y personas implicadas lo evaluaron de manera muy positiva y el 100% recomendaría a otros/as estudiantes la experiencia de asistir a uno de los Campus Inclusivos.

Respecto de la valoración de la experiencia en el Campus Inclusivo como un puente hacia la Universidad, el 62% consideró que la experiencia fue enriquecedora de forma positiva o muy positiva y opinaban que el Proyecto potenció su percepción de continuar sus estudios universitarios, incluso su experiencia en el Proyecto les motivó hacia la continuidad de estudios en la Universidad. Mientras que el 38% restante la consideró no determinante dado que al momento de asistir al Campus ya tenía tomada la decisión de continuar su formación en la Universidad, aunque su participación en el Campus les abrió sus expectativas para estudiar en alguna universidad fuera de su país. De hecho, al momento de la finalización del Proyecto (Agosto de 2018), el 56% de los y las participantes ya asistían a la Universidad, mientras que el 44% restante manifestó que aún se encontraba cursando el nivel de educación secundaria y que al finalizar tenía pensado continuar estudiando una carrera en la Universidad. Su visión y sus expectativas después de esta experiencia les hacía plantearse sus estudios en otras universidades europeas fuera de su país de origen, lo que demuestra la importancia de participar en experiencias tan enriquecedoras que les ayudan a perder el miedo a lo desconocido y a las posibles barreras que pueden encontrar.

Asimismo, en el marco del Proyecto INnetCAMPUS se celebraron dos Conferencias Internacionales (Madrid 2017 y Granada 2018) denominadas *“Building a European Network for Higher Inclusive Education: International Conferences for International Mobility and Inclusion”*, y que contaron con 135 participantes. Se intercambiaron experiencias entre las entidades socias y se invitaron a expertos y expertas en educación inclusiva para que compartan su conocimiento y así mejorar el desarrollo de los Campus. Las dos jornadas contaron con una activa participación de personas relacionadas con el mundo académico, investigadores/as, profesorado y entidades del mundo asociativo de la discapacidad.

La primera jornada titulada “Jornada de difusión del programa INNETHCAMPUS”, contó con un programa de debate en el que se habló de la movilidad internacional del alumnado con discapacidad, se expusieron los resultados y el impacto de la primera experiencia de Campus inclusivos en las universidades de Granada, Lisboa y Amberes y se debatieron buenas prácticas en la transición a la educación superior. Participaron Representantes de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE) y personas expertas de otras universidades, como la Universidad Autónoma de Madrid.

La segunda Jornada celebrada en la Universidad de Granada se organizó bajo el título “*Un programa de movilidad para todos. Creando una red de universidades europeas inclusivas*”. El evento contó también con una gran participación y un debate abierto, en el que estuvieron implicadas personas expertas de algunas redes europeas de educación inclusiva, como Ann Heelan de la *European Association for International Education*. También participaron miembros de otras universidades europeas y españolas como la Universidad de Montpellier en Francia, la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Murcia, La Universidad de Jaén, La Universidad de Las Palmas, etc. Fue un foro muy fructífero, donde después de compartir de la experiencia del proyecto INNETHCAMPUS se plantearon ideas para avanzar en estrategias para hacer de las universidades europeas espacios más inclusivos. Se plantaron además experiencias de otros proyectos del programa Erasmus + y se manifestó un gran interés por seguir aprovechando las oportunidades del programa Erasmus + para hacerlo más inclusivo.

Como colofón del proyecto se organizó una Conferencia Internacional en Amberes para hablar del impacto del programa y otros asuntos relacionados con el futuro de la inclusión en el ámbito europeo. La Conferencia fue un éxito de participación y contó con una importante implicación de instituciones, universidades, entidades y organizaciones que en Europa trabajan en este ámbito y se plantaron sinergias para seguir avanzando. La Conferencia se celebró bajo el título “*Estrategias para la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades europeas: Experiencias de un programa de movilidad*”. Además de los y las principales responsables educativos/as del país

participaron en el debate responsables del Foro Europeo de la Discapacidad (EFD), y personas expertas que pudieron plantear interesantes propuestas para avanzar en un programa Erasmus + más inclusivo y se plantearon los diferentes modelos educativos europeos y su influencia en la inclusión universitaria de personas con discapacidad.

Durante el desarrollo del Proyecto INnetCAMPUS las instituciones participantes observamos una ausencia de directrices o procedimientos que marquen un protocolo de actuación que garantice la participación del alumnado con discapacidad en los procesos de tránsito en las diferentes etapas educativas. Esto provoca que los y las estudiantes con discapacidad vivan la etapa de transición hacia la Universidad con inestabilidad, pudiendo generar motivos de abandono escolar o toma de decisiones contrarias a sus deseos y voluntad vocacional o profesional.

Al mismo tiempo, tras el desarrollo del Proyecto INnetCAMPUS podemos afirmar que nos encontramos ante un nuevo objetivo y función del mismo que no teníamos previsto: que el Proyecto INnetCAMPUS ha supuesto una herramienta de análisis y evaluación de la realidad educativa Europea y su influencia en el acceso de las personas con discapacidad a la educación superior.

Como parte del Proyecto INnetCAMPUS, con el objetivo principal de modificar la situación de segregación y/o exclusión de los y las estudiantes con discapacidad en su educación universitaria y lograr que se facilite el tránsito educativo entre etapas y con ello se garantice el derecho a la educación inclusiva en Europa, se elaboró la *“Guía metodológica para el tránsito educativo de estudiantes con discapacidad a la Universidad”*. Esta guía metodológica contó con los siguientes objetivos principales y secundarios:

2.1 | Objetivos principales

1. Promover la implantación efectiva de un modelo de educación inclusiva que garantice la presencia, participación y progreso del alumnado con discapacidad.



2. Facilitar el tránsito adecuado de los y las estudiantes con discapacidad de etapas educativas obligatorias hacia la educación superior.
3. Promover la presencia de estudiantes con discapacidad que acceden y desarrollan con éxito los estudios superiores universitarios.
4. Contribuir a favorecer el desarrollo de entornos educativos inclusivos en todas las etapas educativas.
5. Promover la realización de acciones de formación a orientadores y orientadoras, profesorado y personal docente investigador del ámbito universitario que favorezcan la creación de una comunidad educativa universitaria inclusiva de calidad.
6. Guiar en el desarrollo de actividades de tutorización y desarrollo de habilidades personales que favorezcan el empoderamiento de los y las estudiantes con discapacidad.
7. Promover mejoras e innovación docente, así como líneas de investigación en esta materia.

2.2 | **Objetivos secundarios**

1. Contribuir al desarrollo del modelo social de discapacidad y al modelo de derechos humanos de la discapacidad.
2. Promover que el entorno social en general garantice la accesibilidad y el diseño universal para todas las personas.
3. Poner de manifiesto que la educación inclusiva ofrece mejores resultados académicos, personales, sociales y económicos.
4. Mejorar las posibilidades profesionales y la empleabilidad futura de las personas con discapacidad al tener acceso a más y mejor cualificación profesional.



La guía se ha difundido a todo el sistema universitario español y europeo. Está en los idiomas español e inglés. Se ha colgado en diferentes web y se pretende que sea un instrumento importante para fortalecer las estrategias y programas de tránsito educativo hacia la educación superior.

3 | CONTEXTOS NACIONALES Y EXPERIENCIAS DE LOS TRES CAMPUS INCLUSIVOS DESARROLLADOS A TRAVÉS DEL PROYECTO INNETHCAMPUS

3.1 | La Educación Inclusiva en España

En España está jurídicamente reconocido el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad a todos los niveles educativos, incluida la enseñanza universitaria (Alcaín Martínez y Medina García, 2017).

Esta legislación ha experimentado un progresivo enriquecimiento a partir de la promulgación, en 1985, del Real Decreto de la Ordenación de la Educación Especial, momento en que se empieza a plantear la integración de niños y niñas con discapacidad en centros ordinarios. Partiendo de esta normativa, se han logrado importantes logros como la escolarización de todas las personas en un único sistema, el incremento de equipos psicopedagógicos y la ampliación de centros y recursos para atender debidamente a los alumnos [y las alumnas] con necesidades educativas especiales (NEE) (Universidad Internacional de Valencia, 2014).

Posteriormente, la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) apuesta claramente por los principios de normalización e integración, introduciendo por primera vez el concepto de NEE para referirse a aquellos [/as] alumnos [y alumnas] que, llevando a cabo su escolarización en aulas ordinarias, precisan de apoyos especiales e incluso algún tipo de adaptación curricular para superar deficiencias o problemas de desarrollo o aprendizaje (Universidad Internacional de Valencia, 2014).

En abril de 1995 se aprueba el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales en el que se estipulara todo lo relacionado con la atención de este alumnado desde la perspectiva de la diversidad. No es sólo el alumnado que presenta una discapacidad el que tiene necesidades educativas especiales (García Rubio, 2017).

En mayo de 2006 entra en vigor la Ley Orgánica de la Educación –LOE- que introduce nuevas categorizaciones entre el alumnado que se define como con necesidades específicas de apoyo educativo y apuesta con claridad por la inclusión de todos [/as] los alumnos [y las alumnas] independientemente de sus condiciones personales y sociales. Ya no se trata únicamente de discapacidades sino también de alumnado que se incorpora tardíamente, que muestra dificultades específicas educativas, que presenta altas capacidades o que necesita apoyos por sus circunstancias sociales. En su artículo 74.1 en lo referente a la escolarización del alumnado, se apuesta definitivamente por una necesaria inclusión (García Rubio, 2017).

Mediante la ley 26/2011 de 1 de Agosto, de adaptación normativa a la CDPD, se intentó acomodar la legislación española a lo dispuesto en la CDPD. En esta ley, aunque se incide en algunos cambios referentes a otros aspectos de la realidad social, no se hizo alusión a lo educativo. Finalmente, se aprueba la actual Ley de Educación para la Mejora de la Calidad Educativa –LOMCE- de 2013 que introduce pocas novedades significativas en el planteamiento general hacia la inclusión. Aunque esta nueva ley supone un cambio sustancial en el sentido educativo que tenía la LOE, formalmente no se trata de un texto nuevo, pues teniendo como fondo la anterior ley, se van introduciendo modificaciones. Lo hace así, siguiendo recomendaciones de la OCDE, dado que, por lo que se dice en el propio texto legislativo, en los países que tienen los sistemas educativos con los mejores resultados se plantean constantes reformas sobre un marco de estabilidad a medida que se van detectando insuficiencias (García Rubio, 2017).

Asimismo, en 2013 se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (Boletín Oficial del Estado [BOE], 2013), incorporando expresamente en el artículo 16 la educación inclusiva como parte de la atención integral, entendida esta como: ...los procesos o cualquier otra medida de intervención dirigidos a que las personas con discapacidad adquieran su máximo nivel de desarrollo y autonomía personal, y a lograr y mantener su máxima independencia, capacidad física, mental y social, y su inclusión y participación plena en todos los aspectos de la vida, así como la obtención de un empleo adecuado (artículo 13) (Alcaín Martínez y Medina García, 2017).



La educación inclusiva será impartida mediante los apoyos y ajustes que se reconocen en el Capítulo IV y en la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación (BOE, 2006). Es importante el Capítulo IV (artículos 18 a 21) porque queda reconocido expresamente en el ordenamiento jurídico español el derecho a la educación inclusiva: “1. Las personas con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás. 2. Corresponde a las administraciones educativas asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles educativos, así como la enseñanza a lo largo de la vida (...) prestando atención a la diversidad de necesidades educativas del alumnado con discapacidad, mediante la regulación de apoyos y ajustes razonables para la atención de quienes precisen una atención especial de aprendizaje o de inclusión... (BOE, 3 de diciembre 2013, artículo 18) (Alcaín Martínez y Medina García, 2017).

Con el fin de garantizar el derecho a una educación inclusiva de las personas con discapacidad y sin perjuicio de las medidas previstas en la normativa en materia de educación, se establece entre otras garantías adicionales que: Las personas que cursen estudios universitarios, cuya discapacidad les dificulte gravemente la adaptación al régimen de convocatorias establecido con carácter general, podrán solicitar y las universidades habrán de conceder, de acuerdo con lo que dispongan sus correspondientes normas de permanencia que, en todo caso, deberán tener en cuenta la situación de las personas con discapacidad que cursen estudios en la universidad, la ampliación del número de las mismas en la medida que compense su dificultad, sin mengua del nivel exigido. Las pruebas se adaptarán, en su caso, a las características de la discapacidad que presente el [l]a interesado [a]” (BOE, 3 de diciembre de 2013, artículo 20, c) (Alcaín Martínez y Medina García, 2017).

A pesar de ello, en España las personas con discapacidad enfrentan altas tasas de abandono escolar (más de la mitad abandonan sus estudios de secundaria). El Instituto Nacional de Estadística de España (INE) en su sección de información estadística sobre Salud contiene los resultados de la última encuesta sobre “Discapacidades, Autonomía Personal y situaciones de Dependencia” (INE, 2008). Este censo poblacional reveló que en España la población con discapacidad en el año 2007 representaba el 8,5% del total (3,84 millones de

personas), el 58% eran personas mayores de 65 años. En materia de educación, la encuesta del 2007 según nivel de estudios terminados por edad y sexo, indicó que: el 10,7% de la población con discapacidad no sabía leer o escribir (73% mujeres), casi el 34% tenía estudios primarios incompletos (64,8% mujeres), el 29% tenía estudios primarios o equivalentes completos (58,4% mujeres), el 9,4% educación secundaria de primera etapa (54,4% mujeres), el 5,7% estudios de bachillerato (47,3% mujeres), el 2,9% enseñanzas profesionales de grado medio o equivalentes (50,1% mujeres), el 1,9% enseñanzas profesionales de grado superior o equivalentes (43,5% mujeres) y el 5,2% estudios universitarios o equivalentes (51,2% mujeres).

Si se toma en cuenta la población con discapacidad entre 25 y 64 años solo el 8,65% había alcanzado estudios universitarios o equivalentes, porcentaje que contrasta con el 29% de la población total entre 25 y 64 años, que en 2007 acreditaba un título universitario.

Estos porcentajes contrastan también con el indicador tipo de discapacidad “aprendizaje básico (leer, escribir, contar)” de la encuesta 2007, dado que solamente el 1,5% de la población con discapacidad de entre 6 y 24 años, y el 3,2% de entre 25 y 64 años, presentaba este “tipo” de discapacidad.

Asimismo, Alcaín Martínez y Medina García (2017), tomando como referencia el III Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español, respecto de la realidad de la discapacidad, realizado en el año 2016 por la Fundación Universia y el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) indican que el total de estudiantes con discapacidad supone un 1,7% sobre el total de estudiantes universitarios [/as] y que el porcentaje de universitarios [/as] con discapacidad que extienden sus estudios (máster y/o posgrado) supone un 1,2%, y los [/y las] que optan por realizar un doctorado un 0,9%, siguiendo la tendencia de que, a mayor nivel de estudios, menor representación de personas con discapacidad (Alcaín Martínez y Medina García, 2017).

De los datos anteriores se desprende que en España el nivel educativo de las personas con discapacidad continúa siendo comparativamente bajo respecto al de personas sin discapacidad. Solamente entre el 5 y 6% de las personas con discapacidad tienen estudios universitarios hoy en España, a pesar de

que la estrategia europea 2020 nos habla de un horizonte de un 40%. Estos datos demuestran que, a pesar del esfuerzo realizado en los últimos años por las universidades españolas para promover la diversidad y mejorar el acceso y permanencia de todas las personas con necesidades especiales en la universidad aún resulta necesario adoptar medidas de acción positiva para reducir el abandono escolar temprano, fomentar el acceso y garantizar una formación superior adaptada a las necesidades del futuro⁷.

3.1.1 | Campus Inclusivo de la Universidad de Granada, España

La Universidad de Granada se involucra en el Proyecto INnetCAMPUS con el fin de aumentar la presencia de estudiantes con discapacidad en su oferta de grado, tanto en las etapas superiores universitarias como en los programas de movilidad académica. Previamente, en el curso 2014/2015, el número de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Granada fue de 494 alumnos/as. Tras el desarrollo inicial del Proyecto en el curso 2015/2016 esta cifra aumentó a 517 alumnos/as, alcanzando 526 estudiantes en el curso 2016/2017, coincidiendo con la consolidación del Proyecto en su segundo año.

El desarrollo del Proyecto INnetCAMPUS durante dos cursos académicos ha supuesto notables mejoras en materia de inclusión:

- Aumento del número de estudiantes con discapacidad matriculados/as en la Universidad de Granada en consonancia con uno de los objetivos del Proyecto.
- Aumento de participación de universitarios/as con discapacidad en Programas de movilidad Europea. En el mismo sentido que el indicador anterior, atendiendo a uno de los objetivos del Proyecto. Al menos tres voluntarios/as con discapacidad del Proyecto INnetCAMPUS 2016, tras pasar por el Proyecto, recibir información sobre las ayudas, conocer a personas con discapacidad y sistemas educativos de otros países, se postuló a convocatorias de movilidad Erasmus + y actualmente se encuentra realizando la movilidad.

7 Fuente: <https://www.fundaciononce.es/es/pagina/universidad-y-discapacidad>



- Inclusión de la evaluación del Proyecto INnetCAMPUS en el plan de estudio de la asignatura “Evaluación de Políticas Públicas” del Grado en Ciencias Políticas y de Administración de la Universidad de Granada.
- Realización de eventos y jornadas de difusión con impacto positivo en la concienciación y sensibilización de la comunidad universitaria. Durante la realización del Proyecto se han realizado varios eventos y jornadas para dar difusión al mismo e informar y animar a los y las estudiantes con discapacidad a participar en los Programas de movilidad. Asimismo en colaboración con *Erasmus Student Network* Granada (ESN Granada) y Fundación ONCE se han realizado varias jornadas para dar a conocer las ayudas y apoyos para la movilidad a universitarios/as con discapacidad. Igualmente desde ESN Granada en colaboración con el Secretariado para la Inclusión y la Diversidad, la Asociación de Universitarios con Necesidades Especiales (AUNE) y los distintos organismos públicos de la ciudad (Excmo. Ayuntamiento y Diputación de Granada) se han llevado a cabo varios eventos con los mismos objetivos que los anteriormente citados, avanzando un paso al tener la vertiente y postura de los organismos representativos de la ciudad, para los cuales los Programas de movilidad suponen un elemento importante a efectos económicos.
- Innovación y calidad docente. Se ha producido una mayor implicación en la participación del profesorado universitario en términos de innovación y calidad docente, al asumir las adaptaciones metodológicas a estudiantes con discapacidad como parte de la docencia. Asimismo se produce una adecuada transferencia de conocimientos, es decir, han trasladado su experiencia y proyectos docentes universitarios a los y las estudiantes con discapacidad y de etapas secundarias destinatarios/as del Proyecto.
- Mejora en la accesibilidad e inclusión en la comunidad universitaria. Tras el paso por el Proyecto se han producido una serie de mejoras globales en materia de accesibilidad e inclusión en la Universidad de Granada a nivel de servicios y gestión, a nivel de docencia y estudiantado.



3.2 | La Educación Inclusiva en Portugal

El marco jurídico sobre los derechos de las personas con discapacidad en Portugal en términos de educación inclusiva ha tenido importantes avances en los últimos años, aunque estos avances se han centrado en el nivel de la enseñanza obligatoria primaria y secundaria. Primero con el Decreto ley 319 de 1991, luego reemplazado por El Decreto Ley 3 de 2008, así como también por el Despacho Conjunto 453 del 204 y los Despachos Normativos 1 de 2006, 50 de 2005 y 7-B de 2015, entre otros.

El Decreto Ley 3 del 2008 tuvo como consecuencia que al año 2015, el 98% de los y las estudiantes con discapacidad en Portugal estuvieran matriculados/as en escuelas ordinarias (Comité de la CDPD, 2016b). De esta manera, la lucha contra el abandono escolar temprano en la educación obligatoria inclusiva podría llegar a tener un impacto positivo en el acceso a la educación superior de las personas con discapacidad (es resaltado como aspecto positivo por el Comité de la CDPD en sus Observaciones finales sobre el informe inicial de Portugal).

Recientemente, en julio de 2018 se aprobó el Decreto Ley 54 de 2018⁸ que establece un nuevo régimen jurídico de la educación inclusiva a nivel educación obligatoria. El decreto consagra un enfoque integrado y continuo del recorrido escolar de cada estudiante, garantizando una educación de calidad a lo largo de la escolaridad obligatoria. Asimismo introduce cambios en la forma en que se organizan la escuela y las estructuras de apoyo para identificar las medidas de apoyo al aprendizaje y la inclusión a lo largo de la escolaridad obligatoria y refuerza el papel de la familia, y/o personas encargadas de la educación, confiriéndole un conjunto de derechos y deberes conducentes a su participación en todo el proceso educativo. Este Decreto de Ley establece los principios y las normas que garantizan la inclusión como proceso que responde a la diversidad de las necesidades y potencialidades de todos/as y cada uno/a de los/las alumnos/as a través del aumento de la participación en los procesos de aprendizaje y en la vida en la comunidad educativa. Asimismo identifica las medidas de apoyo al aprendizaje y a la inclusión, las áreas curriculares específicas, así como los recursos específicos que deben mobilizarse para responder a las necesidades educativas de todos/as y cada uno/a de los/as estudiantes, a lo largo de su recorrido en las diferentes ofertas de educación y formación.

8 Fuente: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/115652961/details/maximized>

El mismo Decreto Ley 54 de 2018 señala que el compromiso con la educación inclusiva, según la definición de la UNESCO (2009), como un proceso que tiene como objetivo responder a la diversidad de necesidades de los y las estudiantes mediante el aumento de la participación en el aprendizaje y en la vida en la comunidad escolar, fue reiterado por Portugal con la ratificación de la CDPD y su protocolo facultativo, y reafirmado en la “Declaración de Lisboa sobre la Equidad Educativa”, de julio de 2015. Este compromiso tiene como objetivo cumplir con los objetivos del desarrollo sostenible de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas.

Con el fin de controlar el cumplimiento de la normativa vigente y conocer la situación real de las personas con discapacidad en Portugal, el Comité de la CDPD, el 30 de marzo de 2016, emitió sus observaciones finales al informe inicial de Portugal sobre la aplicación de las disposiciones de la CDPD. El informe fue presentado por la Sra. Ana María Antunes, como Secretaria de Estado de Inclusión de Personas con Discapacidad de Portugal. Durante la sesión⁹, y en lo referido a la educación, los miembros del Comité solicitaron datos actualizados sobre los fondos asignados para garantizar el acceso a escuelas ordinarias. Un miembro del Comité preguntó si Portugal tenía normas y legislación específicas sobre la situación de las personas no nacionales, en particular refugiadas y migrantes con discapacidad, respecto a su acceso a la educación. Al respecto, la Secretaria de Estado indicó que:

Las personas refugiadas y las migrantes disfrutaban de un conjunto de derechos legales en igualdad de condiciones que los y las demás ciudadanos/as. No se hace ninguna distinción entre personas refugiadas con y sin discapacidad, y sus hijos e hijas pueden acceder a la misma educación.

Los últimos datos mostraron que el número de personas con discapacidad inscritas en la educación general era incluso superior al 98,5 por ciento. El siete por ciento del presupuesto de educación se asignó a medidas de institucionalización. Las organizaciones de personas con discapacidad fueron las primeras en crear escuelas para niños y niñas con necesidades educativas especiales. Esas organizaciones habían cooperado con el Estado para transferir a las personas con discapacidad

⁹ Fuente: <https://www.ohchr.org/EN/newsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=18543&LangID=E>

desde las escuelas segregadas a los establecimientos educativos ordinarios, y habían redirigido sus actividades hacia la rehabilitación. En 2016, había 488 estudiantes que aprendían el lenguaje de señas. El Ministerio de Educación había realizado campañas contra el acoso en la escuela, incluso contra personas con discapacidad. Los y las estudiantes con discapacidades sensoriales motoras tenían una cuota para acceder a la educación superior, dándole acceso prioritario al 2% del total de plazas disponibles en cada institución.

A pesar de estas cifras, todavía es bastante visible la falta de estadísticas (correctas) sobre el número de estudiantes con discapacidad en la universidad a nivel nacional, y a nivel de las diferentes universidades portuguesas, incluso en cada una de sus facultades y cursos. Además, algunas facultades y cursos están cerrados para personas con discapacidad, como la Facultad de Motricidad Humana, sin admisión para estudiantes con discapacidad en las áreas deportivas en los niveles de pregrado y grado, incluso aún en aquellos cursos de deportes adaptados, o como la Escuela de Medicina (para personas con ciertas discapacidad). En la Universidad de Lisboa, en 2016/2017, había una matrícula total de 285 estudiantes con discapacidad.

Como consecuencia de la falta de un marco legal específico para la educación inclusiva a nivel universitario, para alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales mayores de 18 años (no alcanzados/as por el Decreto Ley 3 de 2008), la Red de apoyo para estudiantes con necesidades educativas especiales de la Universidad de Lisboa (Red SEN-ULisboa)¹⁰, aprobó en el año 2016 una regulación para la Universidad de Lisboa sobre estudiantes con necesidades educativas especiales (Despacho 6255 de 2016)¹¹ y preparó un borrador de una propuesta de ley de educación universitaria sobre el acceso a la educación

10 Que tiene como objetivos principales la identificación, diseminación e implementación de buenas prácticas y compartir recursos y conocimiento a fin de mejorar las condiciones de integración de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales.

11 El Despacho 6255 de 2016 de la Universidad de Lisboa proporciona los principios generales para la adopción de medidas que garanticen el acceso de todas/os las/os estudiantes a la educación y la inclusión en educación, mediante la asignación de recursos e instrumentos para el aprendizaje y comunicación. Además, contiene herramientas de apoyo específicas para promover la integración de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales en el entorno universitario, fomentar su éxito académico y mejorar su participación en la vida académica. El mismo se puede descargar en:

<https://www.ulisboa.pt/wp-content/uploads/Despacho-n.%C2%BA-6255-2016.pdf>



superior de las personas con necesidades educativas especiales. Borrador que presentó al gobierno y a la Asamblea de la República (Parlamento).

La respuesta a las cuestiones planteadas en el borrador presentado al gobierno y al Parlamento se vio reflejada en el Dictamen del Consejo Nacional de Educación (Parecer 1 de 2017) sobre los y las estudiantes con necesidades educativas especiales en la enseñanza superior, encargado por la Comisión Parlamentaria de Educación y Ciencia ante la presentación de 8 iniciativas parlamentarias relativas a la enseñanza superior para estudiantes con necesidades educativas especiales y estudiantes con discapacidad (Proyecto de Ley 321 / XIII / 2ª (BE) - Exención de matrículas en el primer y segundo ciclo de estudios en la enseñanza superior para estudiantes con discapacidad; Proyecto de ley 329 / XIII / 2ª (PAN) - Accesibilidad efectiva para los y las estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la Enseñanza Superior; Proyecto de Resolución 358 / XIII / 1ª (PS) - Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la Enseñanza Superior; Proyecto de Resolución 511 / XIII-2ª (PCP) - Por una enseñanza pública e inclusiva en la enseñanza superior; Proyecto de Resolución 512 / XIII-2ª (PSD) - Por una mayor inclusión de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la Enseñanza Superior; Proyecto de Resolución 514 / XIII / 2ª (PEV) - Respuestas, a nivel de enseñanza superior, para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE); Proyecto de Resolución 515 / XIII / 1ª (PAN) - Plan de acción que permita una efectiva accesibilidad de los y las alumnos/as con necesidades educativas especiales a la enseñanza superior; Proyecto de Resolución 516 / XIII / 2ª (BE) - Apoyo a los y las estudiantes con necesidades educativas especiales en la enseñanza superior).

En este Dictamen, el Consejo Nacional de Educación se limitó a una observación general sobre las diversas iniciativas parlamentarias. En la misma hizo énfasis en la falta de medios existentes en las universidades para hacer frente a las propuestas planteadas, lo cual implicaría un aumento del financiamiento público a las universidades e instituciones politécnicas. Asimismo, consideró necesario crear programas científicos y pedagógicos dirigidos a la promoción del éxito escolar de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales, aunque reconoció que las instituciones no están preparadas para diseñar e implementar estos programas, por lo que consideró importante prever, además de eventuales



apoyos financieros, su asesoramiento y seguimiento por parte de instituciones y especialistas.

Por su parte, el 9 de agosto de 2017 la Asamblea de la República emite su Resolución N. 195/2017 donde, de conformidad con el apartado 5 del artículo 166 de la Constitución, recomienda al Gobierno que:

1. Implemente las recomendaciones del Consejo Europeo y de la Comisión Europea y recogidas en la CDPD, teniendo en cuenta los ámbitos prioritarios y los desafíos definidos en lo que se refiere a la educación inclusiva que permitan un aprendizaje de calidad a lo largo de toda la vida.
2. Cree mecanismos que permitan el diagnóstico periódico, en forma de relevamientos, encuestas o estudios, que caractericen los perfiles de los y las estudiantes con necesidades especiales, e identifiquen las fortalezas y limitaciones pedagógicas, organizativas e infraestructurales de las instituciones, incluyendo la accesibilidad física, digital y de ingreso a las instituciones.
3. Promueva la armonización y clarificación de conceptos, así como la simplificación de procedimientos y normativas, con el fin de crear las condiciones adecuadas para el ingreso y la asistencia en la enseñanza superior inclusiva.
4. Promueva, a través de la Dirección General de Educación Superior: la divulgación y diseminación de información, especialmente de procedimientos y buenas prácticas que permitan una mejor integración en la vida académica de estudiantes con necesidades educativas especiales; el seguimiento y la evaluación periódica de la aplicación de estos procedimientos y de prácticas pedagógicas para garantizar un sistema de enseñanza superior inclusivo y justo.
5. Fomente, a través de la Dirección General de Educación Superior, junto a las instituciones de enseñanza superior, la creación de condiciones para la inclusión, articulando con otros niveles de enseñanza y acompañando a los y las estudiantes con necesidades educativas especiales a través de

gabinetes de apoyo, promoviendo siempre que esté justificado el refuerzo de asociaciones estratégicas, en particular entre la salud y la seguridad social.

6. Planifique y realice un plan de acción para la toma de medidas que respondan a las necesidades de intervención identificadas, especialmente en lo que se refiere a la eliminación de las barreras arquitectónicas, a la contratación de las personas profesionales necesarias y garantice los materiales pedagógicos adecuados a las necesidades de los y las estudiantes.
7. Disponga vacantes, en el contingente especial, para alumnos/as con necesidades educativas especiales, en la primera y segunda fases del concurso nacional de acceso a la enseñanza superior.
8. Estudie la posibilidad, en el modelo de financiación de la enseñanza superior, de la asignación de fondos específicos en función del número de estudiantes con necesidades educativas especiales y de su especificidad, con vistas a la creación de condiciones para una enseñanza superior más inclusiva.
9. Aumente en un 60% los presupuestos de acción social escolar asignados a los y las alumnos/as con necesidades educativas especiales.
10. Ampliar el acceso a becas de acción social escolar por parte de estudiantes con necesidades educativas especiales.
11. Desarrolle y ponga a disposición información estadística en relación con el grado de empleabilidad de los y las titulados/as con necesidades educativas especiales en el mercado de trabajo.

3.2.1 | Campus Inclusivo de la Universidad de Lisboa, Portugal

En mayo de 2015, la Facultad de Derecho de la Universidad de Lisboa (FDUL) aprobó en su regulación interna el Reglamento de apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales¹². Esta Facultad forma parte de la red de

¹² Fuente: <http://www.fd.ulisboa.pt/wp-content/uploads/2014/10/12.2015-Regulamento-Apoio-aos-Estudantes-com-Necessidades-Educativas-Especiais.pdf>



apoyo para estudiantes con necesidades educativas especiales de la Universidad de Lisboa, que en mayo de 2016 aprobó el Reglamento para la Universidad de Lisboa¹³ sobre estudiantes con necesidades educativas especiales y que preparó la mencionada propuesta de ley de educación universitaria sobre el acceso a la educación superior de las personas con necesidades educativas especiales. De esta manera, la FDUL se vincula al Proyecto INnetCAMPUS al mismo tiempo que su grupo de trabajo se encontraba preparando el mencionado documento de propuesta de la ley. Así, la importancia del Proyecto INnetCAMPUS para la FDUL trascendía a una cuestión de importancia nacional, ya que el Proyecto INnetCAMPUS hace énfasis en la necesidad de un marco legal y una política de inclusión para las personas con discapacidad en la educación superior y ayuda en la construcción de una solución integrada a través de un sistema o red de intercambio de buenas prácticas y experiencias.

El proyecto INnetCAMPUS resultó así de gran utilidad al servir de instrumento de diagnóstico de necesidades y concienciación de la comunidad universitaria que se encontraba debatiendo sobre esta cuestión precisamente.

Recientemente, a pesar de que en la FDUL no existen limitaciones ni barreras para estudiantes con discapacidad, en un universo de cerca de 4500 estudiantes de grado y posgrado, 200 profesores/as y 50 funcionarios/as, había en el año académico 2017 solamente 6 estudiantes con necesidades educativas especiales matriculados/as, 2 en el grado y 4 en el posgrado. Al respecto, la oficina de estudiantes con necesidades especiales de la FDUL realiza un seguimiento cada año de los y las estudiantes que no están identificados/as como estudiantes con discapacidad pero que muestran una real evidencia de ciertas condiciones, mayormente relacionadas a lo psicosocial, como depresión y psicosis. En promedio, cada año se realiza un seguimiento de 6 o 7 estudiantes en esta situación.

Asimismo, si bien la Oficina de Responsabilidad Social de la FDUL, que debe brindar apoyo a estudiantes con necesidades especiales, no cuenta con ninguna persona profesional de la salud, hecho relacionado con restricciones financieras, la FDUL tiene un acuerdo con la Facultad de Psicología y recibe una colaboración

13 Despacho n° 6255/2016: <https://www.ulisboa.pt/wp-content/uploads/Despacho-nº-6255-2016.pdf>



informal de la Facultad de Medicina, con la asistencia de personal médico voluntario.

El edificio FDUL tiene acceso físico con acceso para ascensores y rampas para estudiantes con movilidad reducida. Aún así, se identificaron algunos problemas de accesibilidad gracias a INnetCAMPUS, como la inclinación de algunas rampas y fallas en baños. El edificio también cuenta con una sala específica para estudiantes-SEN, ahora cerca a la Oficina de Responsabilidad Social y al personal de asistencia, donde pueden digitalizar libros, hacer uso de las computadoras con software especialmente diseñados, dejar sus pertenencias e incluso descansar. La biblioteca de la Facultad tiene recursos inclusivos.

En cuanto a la propuesta de ley que fuera presentada al gobierno y al parlamento portugués, la misma recibió una fuerte influencia desde el inicio del desarrollo del Proyecto INnetCAMPUS en la Universidad de Lisboa dado que resaltó la importancia y la necesidad de un marco jurídico coincidente con la CDPD en la educación no obligatoria. En este aspecto, el desarrollo del campus contribuyó a la presentación de esta regulación al parlamento.

Por otro lado, el Secretario de Estado de Educación, que participó en la inauguración del segundo Campus celebrado en la Universidad de Lisboa, anunció la intención no solo de construir un marco jurídico distinto para la educación superior inclusiva para estudiantes con necesidades especiales y actividades inclusivas, sino también para construir y ejecutar, a nivel nacional, un programa de movilidad.

El Parlamento Nacional, por su Resolución 195 de 2017 se ha hecho eco de muchas de las preocupaciones y propuestas planteadas y presentadas por la Universidad de Lisboa y pide al Gobierno que legisle (diagnóstico exhaustivo de campo, circulación de información y cooperación, apoyo financiero). Asimismo, se ha publicado un informe del Grupo de Trabajo Gubernamental sobre educación superior inclusiva (acceso, apoyo financiero).

Hubo también una considerable mejora en la participación de las instituciones no universitarias con la participación, el respaldo y la visibilidad dada a esta iniciativa por los principales órganos soberanos portugueses: recepción por el Presidente de la República; Recepción en el Parlamento Nacional con una visita

guiada impartida por el jefe de una de las principales Partes representadas en la Asamblea; Intervención de apertura con el Secretario de Estado de Educación.

A nivel académico, la Junta Directiva de la propia FDUL socia del Proyecto INnetCAMPUS, y como consecuencia del mismo, asignó permanentemente al único miembro de su personal con experiencia en Necesidades Especiales, un bibliotecario técnico que ahora forma parte de los representantes de la FDUL en la Red NEE y que evalúa la institucionalidad, necesidades materiales e infraestructurales para la inclusión educativa superior.

En este aspecto, la Junta también asignó un miembro del profesorado adicional a la Oficina de Responsabilidad Social debido a la mayor visibilidad y aumento de trabajo en la Oficina. En resumen, la FDUL como socia del Proyecto pudo observar una mayor visibilidad interna de la Oficina de Responsabilidad Social. Asimismo, hubo un aumento de la cooperación entre la Oficina de Responsabilidad Social y los Servicios Académicos.

El INnetCAMPUS forzó una evaluación de las instalaciones de la Facultad de Derecho con respecto a la accesibilidad y la adecuación de los materiales de aprendizaje. Se compraron nuevos materiales (como software especiales) y se mejoraron las condiciones de la sala de necesidades especiales.

Se invitó al profesorado a inscribirse a un programa gratuito del Laboratorio de *E-learning* de la Universidad para cuestiones pedagógicas específicas relacionadas con estudiantes con necesidades educativas especiales. Pese a ello y resaltando un aspecto negativo y todavía a corregir, no participó ningún profesor/a. Sin embargo, los y las estudiantes universitarios/as voluntarios/as mejoraron la conciencia sobre la inclusión, y al final del campus la mayoría de ellos/as pidieron repetir la experiencia o, si no era posible, si podían patrocinar a un/a alumno/a-NEE. En este aspecto hay que resaltar que uno de los estudiantes voluntarios ahora es profesor en la FDUL y desarrolló una sensibilidad particular al tema de las necesidades especiales.

3.3 | La Educación Inclusiva en Bélgica

Bélgica tiene uno de los sistemas educativos más segregativos y menos inclusivos de Europa. De hecho, el Comité en su observación final al informe inicial que

hizo Bélgica expresó su preocupación respecto a estudiantes con discapacidad que son remitidos/as a escuelas especializadas y obligados/as a asistir a ellas debido a la falta de ajustes razonables en el sistema de enseñanza ordinario.

En 1970 se aprobó una “Ley de educación especial” para estudiantes con “dificultades de aprendizaje”. Esta Ley de 1970 diseñó un sistema de educación completamente autónomo que debía abarcar a tres poblaciones “diferentes” (estudiantes que no pudieron cumplir los requisitos de la enseñanza ordinaria, estudiantes con discapacidad visual o auditiva y estudiantes con discapacidad física o intelectual severa que hasta ese momento no habían asistido a la escuela). Asimismo, las escuelas de educación especial fueron organizadas en 8 “tipos” de educación especial para las etapas de guardería (a partir de los 2 años y medio) y educación primaria y 4 “tipos” de educación especial para la educación secundaria. Es decir, a partir de esta Ley de 1970 se suprimieron las “aulas especiales” de las escuelas ordinarias y los y las estudiantes con “dificultades de aprendizaje” fueron matriculados/as en nuevos edificios, en “escuelas de educación especial”, edificios que en muchos casos se construyeron fuera del centro urbano de las ciudades (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018).

En 1986 la idea de normalización e integración educativa condujo a una enmienda en la Ley de 1970, denominada a partir de entonces como Ley de educación especial e integrada de 1970. A partir de esta enmienda, los y las estudiantes con discapacidad tuvieron la oportunidad de matricularse en la educación ordinaria bajo la guía de una escuela de educación especial. Sin embargo, en la práctica, durante el año escolar 1988/1989, solo 750 estudiantes con discapacidad motora, visual o auditiva se integraron en las escuelas ordinarias. El número total de estudiantes en las escuelas de educación especial era de casi 35000 (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018).

A partir de 1994 la educación integrada se extendió a todos los “tipos” de educación especial. Los y las estudiantes con problemas de aprendizaje y de conducta empezaron a contar con apoyo en la integración al pasar desde una escuela de educación especial a una escuela ordinaria. En educación integrada, un miembro del personal de una escuela especial apoya a los y las estudiantes y al docente. Sin embargo, la integración todavía se considera un trabajo extra

para los y las estudiantes que tienen la capacidad de cumplir con las expectativas ordinarias de una escuela convencional, e incluso los apoyos son temporales, y no pueden extenderse hasta por más de dos años por nivel escolar. Solo para las discapacidades graves (como la sordera o la ceguera) la asistencia puede ser permanente y la integración sigue siendo muy difícil en la práctica, especialmente para los y las estudiantes con discapacidad intelectual (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018).

Bélgica ratificó la CDPD en 2009, con ello el gobierno aprobó un decreto ley que entró en vigor en el año 2014 (M-decree 1/09/2014) con el que se quisieron alcanzar algunos objetivos, entre ellos, evitar la exclusión, la segregación y la discriminación. Este nuevo marco jurídico optimiza el derecho a matricularse en la escuela de manera libre y a libre elección de la persona con discapacidad. En concreto, desde el año escolar 2014/2015, los padres y madres tienen el derecho a matricular a sus hijos/as en una escuela ordinaria y ésta tiene que proveer a todos/as sus estudiantes los ajustes razonables necesarios. Cuando los ajustes se consideren desproporcionales, la escuela puede rechazar la matrícula. Aquí la/el estudiante tiene que matricularse en la escuela segregada. En este aspecto, actualmente existe en Bélgica una tensión entre las instituciones educativas respecto a este marco jurídico, ya que el Estado no ha ofrecido las garantías suficientes para que las escuelas ordinarias puedan aplicar los ajustes y apoyos necesarios a sus estudiantes con discapacidad.

De todas maneras, Bélgica aún mantiene los “tipos” de educación especial. En cuanto al nivel de educación secundaria, los 4 tipos de sistemas educativos segregados para los y las estudiantes con discapacidad son:

Tipo 1: provee una educación social que apunta a la integración del/la alumno/a en un ambiente protegido.

Tipo 2: provee una educación general y social, un entrenamiento de trabajo que apunta a la integración de los/las alumnos/as en un ambiente protegido, tanto de vida social como de trabajo.

Tipo 3: provee una educación general y social además de una educación vocacional que apunta a la integración de los/las alumnos/as a un ambiente tanto social como de trabajo que sea ordinario.

Tipo 4: prepara para continuar los estudios en la educación superior y apunta a que los y las alumnas se integren en una vida activa.

Como la educación inclusiva no es aún un derecho absoluto, materializado, debido a que el sistema educativo segregado para niñas, niños y jóvenes con discapacidad está únicamente organizado hasta el nivel de educación secundaria, y debido a la falta de desarrollo normativo; no sorprende que los y las jóvenes con discapacidad abandonen el sistema educativo luego de obtener su grado de educación secundaria. Como consecuencia, es extremadamente raro hallar jóvenes con discapacidad matriculados/as como estudiantes en el tercer nivel de educación en Flandes. Asimismo, hay una ausencia de estadísticas claras y correctas sobre el número de estudiantes con discapacidad en la educación superior a nivel nacional. De esta manera, en Bélgica no se manifiesta la urgencia de situar la educación inclusiva en el tercer nivel de educación.

El Comité de la CDPD (2014) en sus observaciones finales al informe inicial presentado por Bélgica solicita al Estado parte que ponga en marcha una estrategia coherente de educación inclusiva para los niños y las niñas con discapacidad en el sistema ordinario, y que le asigne recursos económicos, materiales y humanos suficientes. Recomienda al Estado parte que vele porque los niños y las niñas con discapacidad reciban, en ese marco, el apoyo que necesitan, entre otras cosas, establecimientos escolares accesibles, ajustes razonables, planes de estudios individuales, tecnología de asistencia y apoyo en las aulas, material y programas educativos accesibles y adaptados, y por que todos los y las docentes, incluidos los y las docentes con discapacidad, tengan una formación de calidad en la utilización del braille y la lengua de señas, con vistas a mejorar la educación de todos los grupos de niños y niñas con discapacidad, incluidos los niños y niñas ciegos/as, sordos/as y con deficiencias auditivas. El Comité de la CDPD (2014) también le recomienda a Bélgica, velar porque la educación inclusiva forme parte integral de la formación básica de docentes universitarios/as y de la formación ordinaria en el servicio universitario.



3.3.1 | Campus Inclusivo de la Universidad Artesis Plantijn de Amberes, Bélgica

La motivación principal que llevó a la Universidad Artesis Plantijn de Amberes a participar en el Proyecto INnetCAMPUS se relacionó con el hecho de que en Bélgica aún no existe un verdadero desarrollo de la nueva normativa en materia de educación inclusiva, incluso con el hecho de que esta normativa omite al tercer nivel de educación.

La Universidad Artesis Plantijn de Amberes, a través de su Centro de Estudio para la Inclusión –que combina investigación, formación y entrenamiento en materia de inclusión en educación, ocio, cuidado y empleo–, juega un papel preponderante en la promoción de la inclusión en Flandes. Después de algunas experiencias universitarias exitosas de estudiantes con discapacidad, la Universidad se planteó dar un paso estructural hacia la inclusión en educación universitaria. INnetCAMPUS fue en ese sentido la oportunidad perfecta hacia una práctica y política más inclusiva y una oportunidad única para crear más conciencia entre el personal universitario en todos los niveles. Además, la Universidad Artesis Plantijn pretende adquirir un rol central en el debate social, difundiendo y generando conciencia social sobre la importancia de la inclusión en educación universitaria. Pretende en el largo plazo estar más implicada en el desarrollo de otros proyectos nacionales e internacionales sobre educación inclusiva.

A través del Proyecto INnetCAMPUS se logró introducir el concepto de inclusión en diferentes niveles dentro de la propia Universidad. El Proyecto actuó como impulsor para el desarrollo de nuevos proyectos sobre inclusión –y el apoyo a los mismos– desde los distintos Departamentos de la Universidad logrando concientizar al personal universitario con escasa formación en derechos de las personas con discapacidad: personal de gestión, administradores/as, docentes de otros programas de estudio (Comunicación, Periodismo, Informática), recepcionistas, personal de biblioteca, entre otros miembros del personal, lo que facilitará llevar a la práctica una verdadera y plena inclusión en el futuro.

La implementación del Proyecto INnetCAMPUS en la Universidad Artesis Plantijn de Amberes fue compleja porque la realidad de partida era muy diferente a la

ideal desde el punto de vista de la inclusión. En un primer momento, cuando fue difundida la convocatoria para aquellos/as estudiantes con discapacidad que quisieran participar del Campus inclusivo, sobre el total de las escuelas de educación especial que preparan a sus estudiantes para continuar la educación postsecundaria, no hubo una sola respuesta. Ante este panorama, los responsables del Proyecto en la Universidad Artesis Plantijn de Amberes decidieron convocar a las escuelas con la propuesta de concurrir a las mismas para dar sesiones de información para estudiantes, madres y padres, y asimismo para consultar si la convocatoria previa había sido cursada a sus estudiantes con discapacidad, a sus madres o a sus padres. Después de esta segunda convocatoria, la totalidad de las instituciones educativas manifestaron no tener interés en el Proyecto y manifestaron que no estaban dispuestas a extender la convocatoria ni a estudiantes, ni a sus madres o padres.

Si bien esta respuesta era de cierto modo consistente con las expectativas para el Campus inclusivo piloto en Amberes, después de esta prueba exitosa, los organizadores confiaron en tener menos dificultades para encontrar participantes en su segundo año. La falta de entusiasmo en las escuelas fue un indicador más de que todavía hay mucho trabajo para crear un cambio de mentalidad hacia la inclusión en el sistema educativo de Amberes.

Durante el primer año del Proyecto, por un lado se anotaron pocos/as participantes belgas para el Campus piloto de Amberes; aunque por otro lado se logró cubrir las plazas de participantes para los campus pilotos de Lisboa y Granada. Esto planteó la pregunta de si los y las participantes belgas se inscribieron en INnetCAMPUS por la experiencia extranjera o por su interés en la educación superior. Con base en las conversaciones con los y las estudiantes, se pudo concluir que tenían interiorizada la idea de que la educación superior no era una opción para ellos/as.

Durante el segundo año, a diferencia del Campus piloto, el Proyecto fue respaldado por la Dirección General de la Universidad y por los Decanatos de todas las Facultades. De este modo se logró una difusión más generalizada de la convocatoria al profesorado, lo que resultó en la participación de más profesores/as y más programas de estudio de oferta académica. Asimismo, la organización logística recibió un mayor apoyo de la Facultad de Salud y Asistencia Social.



Si bien para los y las estudiantes belgas con discapacidad que participaron, el Proyecto INnetCAMPUS fue una experiencia positiva en general; tanto ellos/as, sus familias y docentes aún no están convencidos/as o bien informados/as sobre el paradigma inclusivo. Este Proyecto de transición entre la educación secundaria y la universidad, a través la Universidad Artesis Plantijn de Amberes, es un ejemplo para los y las jóvenes con discapacidad, sus madres y sus padres, que son escépticos acerca de sus habilidades y talentos y apoya las expectativas de que los y las estudiantes con discapacidad puedan participar en la educación superior.

El Proyecto tuvo una muy buena respuesta del profesorado y su compromiso e intención de participar en futuros proyectos inclusivos. Además, INnetCAMPUS fue evaluado positivamente por el Decanato de la Facultad de Salud y por la Oficina de Trabajo Social de la Universidad. En este aspecto, la Dirección de Programas de la Oficina de Trabajo Social de la Universidad y la Facultad de Salud decidieron comenzar un proyecto nacional inclusivo en la Universidad durante el siguiente año académico. Un programa inclusivo llamado de 'Semana abierta' para estudiantes belgas con y sin discapacidad. Para realizar este proyecto nacional inclusivo, tanto las escuelas ordinarias como las escuelas de educación especial fueron convocadas a participar en la 'Semana abierta' donde se impartieron varios cursos de varios programas de estudio.

INnetCAMPUS introdujo el tema de la inclusión en diferentes niveles dentro de la comunidad universitaria de la Universidad Artesis Plantijn. No solo ahora hay apoyo para desarrollar más proyectos sobre el tema de la inclusión dentro de la universidad, sino que también se hizo una toma de conciencia respecto a las personas con discapacidad en todos los niveles: gestión, administración, profesorado, recepción y biblioteca. A largo plazo, la universidad plantea involucrarse más en otras instituciones nacionales y proyectos inclusivos internacionales.



4 | PROYECTO INNETCAMPUS: IMPACTO SOCIAL Y EN LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

Como ya se ha expresado en la introducción, el Proyecto INnetCAMPUS ha recibido una valoración general muy positiva por parte de todas las personas e instituciones involucradas en el mismo. En base a las encuestas realizadas al alumnado con discapacidad participante, la totalidad de las respuestas lo evaluaron de manera muy positiva y el 100% recomendaría a otros/as estudiantes la experiencia de asistir a uno de los Campus Inclusivos.

Respecto de la valoración de la experiencia en el Campus Inclusivo como un puente hacia la Universidad, el 62% consideró que la experiencia fue enriquecedora de forma positiva o muy positiva y que el Proyecto potenció su percepción de continuar sus estudios universitarios, incluso supuso una motivación hacia la continuidad de estudios en la Universidad. Mientras que el 38% restante la consideró no determinante dado que al momento de asistir al Campus ya tenía tomada la decisión de continuar su formación en la Universidad. De hecho, al momento de la finalización del Proyecto (Agosto de 2018), el 56% de los y las participantes ya asistían a la Universidad, mientras que el 44% restante manifestó que aún se encontraba cursando el nivel de educación secundaria y que al finalizar tenía pensado continuar estudiando una carrera en la Universidad. Su visión y sus expectativas después de esta experiencia les hacían plantearse sus estudios en otras universidades europeas fuera de su país de origen.

Por ejemplo, varios/as participantes manifestaron que el Proyecto INnetCAMPUS las motivo a seguir en la Universidad, a estudiar en universidades extranjeras y a viajar por Europa.

Otra participante del Campus de la Universidad de Lisboa en 2017, actualmente estudiante del Grado en Filología Hispánica en la Universidad de Granada expresó:

“Ahora bien, la pregunta es: ¿Qué significó para mí participar en INnetCampus? Pues un antes y un después en mi vida, ya que literalmente ha cambiado mi visión de la vida, así como de la Universidad; me ha hecho crecer como persona y demostrarme a mí mismo que soy capaz, que está más cerca, que puedo valerme por mí mismo y que el límite solo está donde tú quieras ponerlo.”

Este viaje nos ha enseñado una cosa importante: No importan nuestras discapacidades. Con esfuerzo y trabajo duro podemos estudiar, viajar y cumplir todos nuestros objetivos. Puede ser difícil, más complicado que para otras personas, pero no imposible. Este es el verdadero propósito de este Programa, no conocer Europa o mejorar nuestro nivel de inglés. El verdadero propósito es que aprendamos que el mundo está lleno de personas que quieren ayudarnos y hacerlo todo más inclusivo para que nuestros sueños sean realidad. Si nos esforzamos y trabajamos duro, estos sueños se cumplirán muy pronto.”

Dentro de la evaluación del Proyecto INnetCAMPUS se ha considerado importante realizar una evaluación de impacto en las familias para lo que se contactó con 25 padres y madres por vía telefónica a quienes se realizaron entrevistas semiestructuradas.

En relación a la voluntad de los padres y madres de que sus hijos/as participasen en el Proyecto, todos/as manifiestan que pretendían el enriquecimiento de sus hijos/as a todos los niveles. Si bien, encontramos dos matices importantes, por un lado, el conocimiento y la convivencia con otras personas con discapacidad y por otro, el hecho de que el inglés fuese el idioma vehicular, pues consideran que el conocimiento de esta lengua resulta un valor importante para la formación de sus hijos e hijas.

Excepto contadas excepciones, todos/as manifiestan que sus expectativas en general se cumplieron con éxito y valoran la experiencia de sus hijos/as como muy positivas.

Respecto a la posibilidad y el deseo de sus hijos/as de realizar movilidad internacional, la mayoría manifiesta que el Proyecto ha servido como pérdida de miedo a partir de la experiencia.

“Se le han abierto las vías y sabe que hay más opciones, que hay opciones más allá de las que nosotros como padres teníamos en un principio barajadas. El hecho de poder hacer un Erasmus, pues, se ha planteado y antes no se nos había planteado, lo veíamos imposible. Ahora lo vemos un poco más posible.” (Padre de una participante en el Campus de la Universidad de Lisboa en 2016).

Frente a la pregunta de si las familias han percibido algún cambio o avance en los niveles de independencia de sus hijos/as, en su manera de relacionarse

o en algún otro hábito de la vida cotidiana, observamos que existe un grupo bastante significativo de participantes cuyos padres y/o madres manifiestan que la experiencia del Programa ha supuesto un cambio sustancial en su vida (n=16) en aspectos relacionados fundamentalmente con la autoestima, la motivación, la seguridad y la participación social.

“Yo esperaba que fuera todo muy bien, y así fue. Yo encantada. Yo esperaba que se abriera con otros niños. Es muy tímido, muy tímido, es un niño muy tímido y se ha abierto muchísimo. Él está muy contento, contentísimo.” (Madre de Alejandro Rosales, participante en el Campus de la Universidad de Granada en 2017).

“A él ahora no le importa estar con otras personas que tengan discapacidad. Ahora le gusta. Ahora valora más estar con ellos y le gusta estar con ellos, antes no quería estar con ninguno. Ha ganado muchísimo en eso. Ahora ya no ve un problema en que otros tengan discapacidad, antes no quería. Ahora que ha conocido otro tipo de discapacidades ve que se puede relacionar perfectamente.” (Madre de un participante del Campus de la Universidad de Granada en 2016).

“My son learned a lot and the experience was amazing! He came home tired, but completely relaxed, more independent and more confident about himself. He really enjoyed the contact with the other participants, the monitors and staying abroad. I am aware of the difficulties about travelling with a wheelchair, so thank you for assisting him when he needed help and for giving him a very pleasant experience!” (Madre de un participante del Campus de la Universidad Artesis Plantijn de Amberes en 2017).

“On the short period she’s back, I noticed she gained maturity. This experience stimulated her to think about studying in higher education, even to go abroad. It was a unique opportunity, many thanks for that!” (Madre de una participante del Campus de la Universidad Artesis Plantijn de Amberes en 2017).

En cuanto a la implicación de las universidades participantes y mejoras en materia de inclusión logradas durante y con posterioridad al Proyecto, podemos destacar que INnetCAMPUS ha tenido una respuesta muy positiva en las tres universidades participantes del mismo.

Como se menciona en el apartado anterior, en la Universidad de Granada se evidenció un aumento en el número de estudiantes con discapacidad, pasando



de 494 en el curso 2014/2015 (previo al Proyecto) a 526 en el curso 2016/2017. Asimismo, tras el paso por el Proyecto, se han contabilizado mejoras en la accesibilidad e inclusión en toda la comunidad universitaria, a nivel de servicios y gestión, a nivel de docencia y estudiantado. Se evidenció una mayor implicación en la participación del profesorado en términos de innovación, adaptaciones metodológicas y calidad docente. Asimismo, durante y con posterioridad al Proyecto, se realizaron eventos y jornadas de difusión sobre Programas inclusivos de movilidad universitaria. Esto llevó a un aumento de participación de universitarios/as con discapacidad en los Programas de movilidad Europea.

Respecto a la Facultad de Derecho de la Universidad de Lisboa, si bien su edificio tenía accesos por ascensores y rampas para estudiantes con movilidad reducida, gracias a una evaluación de las instalaciones y la adecuación de los materiales de aprendizaje promovida por el INnetCAMPUS se identificaron algunos problemas de accesibilidad como la inclinación de algunas rampas y fallas en baños, se compraron nuevos materiales (como software especiales) y se mejoraron las condiciones de la sala para estudiantes con necesidades especiales. En cuanto a los Campus realizados en la Universidad de Lisboa, la mayoría de los y las participantes pidieron repetir la experiencia o, si no era posible, si podían patrocinar a un/a estudiante con necesidades educativas especiales. A nivel académico, la Junta Directiva de la propia Facultad de Derecho, y como consecuencia del INnetCAMPUS, asignó permanentemente al único miembro de su personal con experiencia en Necesidades Especiales entre los representantes de la FDUL en la Red NEE que evalúa la institucionalidad, necesidades materiales e infraestructurales para la inclusión en la educación superior. Asimismo, la Junta asignó un miembro adicional a la Oficina de Responsabilidad Social debido a la mayor visibilidad y aumento de trabajo en la Oficina. Otro de los impactos del Proyecto en materia de inclusión fue el posterior desarrollo de un programa para el profesorado universitario sobre cuestiones pedagógicas específicas relacionadas con estudiantes con necesidades educativas especiales.

Tras la participación de la Secretaria de Estado de Educación de Portugal, Dña. Alexandra Leitao en la sesión de apertura del segundo campus en Lisboa, el propio Ministerio se ha planteado desarrollar alguna iniciativa similar de carácter nacional. Por tanto es probable que la iniciativa tenga continuidad.



El impacto en la concienciación y sensibilización social del proyecto también ha sido notable, llegando a recibir a los participantes en el propio Palacio Presidencial el Presidente de la República de Portugal.

El Proyecto INnetCAMPUS en Amberes se encontró con una realidad muy diferente a las anteriores. La realidad del sistema educativo belga y su carácter segregado hizo difícil implicar de inicio a los y las estudiantes. Por un lado porque ni el profesorado ni las familias, creen en la capacidad de acceso a la educación superior de este grupo y por otro lado porque tampoco existe la suficiente implicación y conciencia en el movimiento asociativo de la discapacidad. Precisamente ese fue uno de los análisis más interesantes de los que se realizaron durante la evolución del proyecto. Afortunadamente todo esto fue cambiando a medida que el proyecto avanzaba. Para ellos/as, el Proyecto fue una experiencia positiva en general, aunque, resultó evidente que para las familias y docentes, todavía no está claro el paradigma inclusivo.

En cualquier caso es un hecho muy positivo que la Universidad Artesis Plantijn de Amberes, lograra introducir el concepto de inclusión en todos los niveles dentro de la propia Universidad. El Proyecto actuó como impulsor para el desarrollo de nuevos proyectos sobre inclusión –y el apoyo a los mismos– desde los distintos Departamentos de la Universidad. El Proyecto tuvo el respaldo de la Dirección General de la Universidad Artesis Plantijn de Amberes y los Decanatos de todas las Facultades, y fue evaluado positivamente por el Decanato de la Facultad de Salud y por la Oficina de Trabajo Social de la Universidad. Asimismo, el Proyecto obtuvo el compromiso del profesorado de participar en futuros proyectos inclusivos, como resultó ser el posterior proyecto nacional “Semana abierta” para estudiantes belgas con y sin discapacidad, jornadas donde se impartieron varios cursos de varios programas de estudio.

La directora de la propia Universidad, miembro de la institución coordinadora de las universidades belgas, trasladó la iniciativa también a este órgano, quien también ha analizado la posibilidad de replicar alguna iniciativa parecida en el ámbito de las universidades belgas.

Tras la finalización del proyecto por parte de esta Universidad se están valorando otras propuestas de colaboración para continuar con esta línea de trabajo estratégico a favor de la inclusión universitaria en Bélgica.

Uno de los grandes impactos del programa fue la ya publicada *“Guía Metodológica para el Tránsito Educativo de Estudiantes con Discapacidad a la Universidad”*. La Guía surge a la vista de los déficits analizados en Europa en materia de educación inclusiva y de los retos pendientes. Es un instrumento más ante la ausencia de planes de acción institucionales, conducentes a mejorar el acceso de las personas con discapacidad a la educación inclusiva de calidad, ausencia señalada por el Comité de la CDPD (2016).

La aplicación de la Guía tiene como destinataria a toda la comunidad educativa, con especial incidencia a los siguientes agentes:

- Orientadores/as y/o profesionales educativos/as: como principales agentes promotores del cambio educativo y mediadores adecuados para el logro de la educación inclusiva en la comunidad educativa. Como agentes formadores, como conocedores/as de los recursos educativos y comunitarios, como asesores de los y las estudiantes y sus familias, como profesionales del diagnóstico y la intervención socioeducativa, como colaboradores en el desarrollo de procesos de innovación, investigación y experimentación y como agentes de cambio social.
- Estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y de Educación previa a la Universidad: la guía va dirigida al alumnado con discapacidad de las enseñanzas medias, con el objetivo de lograr su promoción educativa de forma adecuada y conforme a los preceptos del derecho a la educación inclusiva de calidad. Las razones que nos llevan a considerarlo destinatario directo de la Guía son múltiples: abandono escolar elevado, escasa empleabilidad y baja cualificación, situación de vulnerabilidad y ausencia de derechos.
- Profesorado: el profesorado de las enseñanzas medias y superiores debe estar implicado en el logro de los objetivos que nos marcamos en la Guía. Convirtiéndose en un agente destinatario fundamental como ejecutor principal del proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesorado supone la principal palanca para la adquisición de conocimientos, competencias, destrezas y habilidades de los y las estudiantes. Y en definitiva, responsables de la motivación necesaria para el tránsito, acceso y progreso a estudios superiores.

- Familias: otro destinatario prioritario son las familias como principales agentes de socialización. Ellas deben conocer los derechos de sus hijos e hijas en materia de educación y trabajar conjuntamente para conseguir el logro académico.
- Administraciones públicas con competencias en educación: son las responsables principales y garantes del cumplimiento del derecho a la educación inclusiva de calidad. Es evidente que en este caso se trata de agentes indirectos, pero fundamentales dada la responsabilidad de cumplir este imperativo legal a través de los mecanismos y herramientas directas que poseen para incidir en el cambio en los equipos directivos, profesorado y las instituciones educativas en general.

La guía incluye una detallada propuesta de actuación denominada *Protocolo de tránsito educativo para estudiantes con discapacidad* dirigida a distintos miembros de la comunidad educativa. Las actuaciones presentadas –que incluyen objetivos, contenidos, destinatarios, recursos materiales y recursos humanos– se agrupan de la siguiente manera:

- Actuaciones con el profesorado y los y las profesionales educativos/as de las enseñanzas medias y superiores: talleres formativos, intervenciones en el ámbito educativo universitario, plan de intervención con el estudiantado y sus familias, plan de intervención entre etapas educativas, y procesos de evaluación.
- Actuaciones con la familia: reunión grupal con la familia, reuniones individuales con la familia, visitas a las etapas educativas posobligatorias (bachillerato o universidad) y escuela de padres y/o madres.
- Actuaciones con el estudiantado con y sin discapacidad: talleres inclusivos para estudiantes con y sin discapacidad y talleres de orientación vocacional y profesional para estudiantes con y sin discapacidad.
- Actuaciones con el alumnado con discapacidad: talleres de trabajo personal y coaching, mentores/as o colaboradores/as universitarios/as (apoyos para el estudiantado con discapacidad), bienvenida y acogida a la nueva etapa educativa.



- Actuación conjunta con todos los agentes: “Campus inclusivos. Campus sin límites”.

Asimismo la Guía brinda una serie de recomendaciones generales en lo que respecta a: pedagogías inclusivas para implementar en el aula (metodologías activas), herramientas para trabajar el empoderamiento de las y los estudiantes con discapacidad, difusión y redes de colaboración.

5 | RECOMENDACIONES

Tras al desarrollo del proyecto y teniendo en cuenta los déficits detectados y las oportunidades de cambio que surgen en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, se considera necesario garantizar la presencia, la participación y el progreso de las personas con discapacidad en la educación superior a través de diferentes estrategias y acciones, que proponemos a continuación:

- i. Realizar intervenciones para modificar y mejorar la realidad educativa y social en el ámbito educativo universitario: realizar un diagnóstico de prioridades de intervención, a la vista de un análisis previo de la realidad educativa universitaria en materia de inclusión; construir entornos educativos verdaderamente inclusivos; configurar una red de Universidades Europeas Inclusivas que sirva como encuentro de reflexión e intercambio de buenas prácticas; garantizar así el derecho a la educación inclusiva en esta etapa académica.
- ii. Adecuar los estatutos universitarios a la normativa vigente en educación inclusiva de calidad, utilizando como referencia la convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y lo establecido por su Comité respecto al Artículo 24 (Educación).
- iii. Realizar un plan de intervención entre etapas educativas: lograr una línea de trabajo conjunto y coherente a lo largo de todas las etapas educativas, de manera que no existan rupturas en el acceso a las diferentes etapas académicas; determinar unos objetivos comunes y unas actuaciones pedagógicas concretas que garanticen la educación inclusiva en todas las etapas educativas; elaborar un plan de intervención que marque desde el traspaso de información y documentación de los y las estudiantes hasta la acogida en la nueva etapa; garantizar un tránsito adecuado entre etapas, que no fracase por falta de adecuación y sistemas de apoyo de los sistemas educativos.
- iv. Realizar un plan de intervención con el alumnado y sus familias: diseñar un plan de trabajo dirigido a las y los estudiantes con discapacidad de las enseñanzas medias y sus familias; involucrar en dichas actuaciones a

toda la comunidad educativa (enseñanzas medias y superiores) así como al entorno social y sus recursos (movimiento asociativo de personas con discapacidad y necesidades especiales, servicios sociales y comunitarios etc.); elaborar una propuesta coherente y útil para los y las destinatarios/as para afrontar con éxito el tránsito a la siguiente etapa educativa.

- v. Planificar visitas y programa de acción positiva en las etapas educativas postobligatorias: bachillerato y universidad.
- vi. Realizar actuaciones con las familias de los y las estudiantes con y sin discapacidad: actuaciones individuales con cada familia y grupales con todas las familias de estudiantes con y sin discapacidad.
- vii. Realizar actuación conjunta y coordinada con todos los agentes del sistema educativo: estudiantes, profesorado, familias, orientadores/as y/o profesionales, instituciones educativas, administraciones públicas con competencias en educación.
- viii. Implementar talleres inclusivos, talleres formativos y talleres de orientación vocacional y profesional para estudiantes con y sin discapacidad.
- ix. El uso de pedagogías inclusivas en todos los niveles educativos, tales como:
 - Aprendizaje de proyectos: los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Harwell, 1997).
 - Gamificación (ludificación): tipo de aprendizaje que gana terreno en las metodologías de formación debido a su carácter lúdico, que facilita la interiorización de conocimientos de una forma más divertida, generando una experiencia positiva en los y las estudiantes.
 - Enseñanza multinivel: enfoque que asume la individualización, la flexibilidad y la inclusión de todos/as los/as alumnos/as (en el aula común), sin distinción ni exclusión por su nivel de habilidades (Schulz y Turnbull, 1984).
 - Diseño universal para el aprendizaje: concepción de la accesibilidad

educativa entendida como una condición imprescindible para garantizar la igualdad de oportunidades en el aula y compuesta por tres principios de actuación: i) ofrecer distintas opciones para abordar/ presentar contenidos, el qué del aprendizaje; ii) ofrecer varias opciones de acción y expresión/participación, el cómo del aprendizaje; iii) ofrecer múltiples medios de compromiso/implicación, el porqué del aprendizaje.

- x. El uso de herramientas para trabajar el empoderamiento de las y los estudiantes con discapacidad, trabajo integral y transversal, donde es fundamental abordar aspectos propios del desarrollo personal tales como: autoconcepto, autoestima, automotivación, asertividad, resiliencia, empoderamiento. Aspectos que se pueden trabajar con técnicas tales como la programación neurolingüística o el coaching, talleres de trabajo personal, la implementación de mentores/as o colaboradores/as universitarios/as, así como con otra serie de dinámicas.
- xi. Integrar futuros proyectos inclusivos en el currículo de las universidades, de manera que para la resolución de los mismos se necesite de las materias de forma transversal.
- xii. Asegurar respaldo normativo institucional que garantice el derecho a la educación de los y las estudiantes con discapacidad, en un entorno universitario inclusivo, así como con una estructura que impulse y promueva actuaciones en inclusión, consiguiendo que se actúe de forma transversal.
- xiii. Difusión de proyectos inclusivos: tener muy presente entre las actuaciones la realización de un plan de comunicación. Dicho plan de comunicación debe contemplar la expansión y divulgación del mismo en tres momentos: previos, durante y final. En cuanto a la difusión previa, sería conveniente convocar un acto de presentación en el que estén presentes representantes del ámbito educativo en todas sus etapas, representantes de las Administraciones, estudiantes con y sin discapacidad y sus familias, así como entidades del entorno social que colaboren en la iniciativa aportando sus recursos. Para este acto de presentación se debe convocar a los medios de comunicación locales para ofrecer la mayor propagación



posible de la iniciativa. Por otro lado, es importante comunicar y expandir las distintas actuaciones que se realizan. En este caso, cobra especial relevancia la difusión a través de redes sociales, como herramienta de transmisión de la acción en el momento real. En último lugar, una vez concluido el proyecto, y a la vista de los datos obtenidos tras el proceso de evaluación, es fundamental realizar un acto para trasladar las conclusiones más relevantes y la transferencia de resultados de manera que quede de manifiesto el grado de consecución de los objetivos previstos, así como la idoneidad de seguir realizando actuaciones de este tipo para modificar la realidad educativa y social de las personas con discapacidad.

xiv. Impulsar redes de colaboración: la propagación de buenas prácticas se puede lograr si se desarrolla una red de colaboración social que impulse actuaciones para implementar los derechos de las personas con discapacidad en el entorno comunitario. La movilidad en el Proyecto de INnetCAMPUS fue fundamental para la verdadera inclusión no solo entre estudiantes con y sin discapacidad sino también entre estudiantes de distintos países y contextos sociales. Esto nos hace inmediatamente formar redes de apoyos entre universidades europeas y así poder compartir experiencias y conocimiento que van unidos a mejores y buenas prácticas en lo que tiene que ver con la garantía de la educación inclusiva de calidad.

6 | INDICADORES PARA MEJORAR LA INCLUSIÓN COMO PARTE DEL DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN DE CALIDAD

Las Universidades europeas se encuentran en este momento inmersas en un proceso de reflexión y cambios profundos ante la necesidad de adaptarse a los nuevos retos de la sociedad del conocimiento y la innovación. La Universidad está replanteando así sus roles y junto con la docencia, la investigación y la transferencia de conocimiento, se considera importante también generar valor social ya que hay que tener en cuenta que las universidades constituyen un gran agente de transformación y cambio social. Todas compiten ahora por situarse en los mejores niveles de excelencia y competitividad, pero cuando hablamos de excelencia en las Universidades, sólo pensamos en ranking e indicadores internacionales que nos posicionen en los mejores puestos. Sin embargo, en estos rankings faltan aún, algunos indicadores que sin duda son un fiel reflejo de la excelencia de las Universidades y que no se tienen en cuenta habitualmente. Entre estos indicadores están la responsabilidad social y la apuesta por la diversidad y la inclusión. De esta manera podríamos hablar de excelencia y calidad en la medida en la que estas universidades inclusivas contribuyen a la cohesión social, garantizando la igualdad de oportunidades y evitando la discriminación.

Sería fundamental por tanto que en la evaluación de la calidad y la excelencia de las universidades se tuviera en cuenta esta apuesta por la inclusión, para conseguir universidades inclusivas para sociedades incluyentes.

Entre los indicadores a valorar se destacan:

- Número de alumnado con discapacidad.
- Número de personal docente e investigador con discapacidad.
- Recursos destinados al Servicio de Apoyo a estudiantes con discapacidad.
- Accesibilidad. En los edificios e instalaciones y en las plataformas digitales y tecnológicas.



- Recursos de apoyo disponibles.
- Garantía de adaptaciones curriculares.
- Becas específicas para alumnado con discapacidad.
- Promoción del alumnado con discapacidad en los programas de movilidad internacional.
- Presencia de personas con discapacidad en los órganos de representación y de gobierno.
- Normativa específica que regule el derecho a la igualdad de oportunidades del alumnado con discapacidad. (Estatutos y/o reglamentos).
- Inclusión de la discapacidad y la accesibilidad y diseño para todas las personas en los planes de estudio y planes de formación de grado y posgrado.
- Inclusión de la discapacidad en las actividades de I+D+I impulsadas por la universidad a través de cátedras, proyectos o centros de investigación.
- Inclusión de la variable discapacidad en los sistemas de acreditación para poder acceder a la docencia universitaria, para facilitar su identificación en la reserva de plazas de empleo público.



7 | REFLEXIONES FINALES

En base a las encuestas y el análisis del impacto global del proyecto, se puede extraer una valoración positiva del Proyecto INnetCAMPUS, donde se han cumplido los objetivos previstos inicialmente e incluso se ha alcanzado una dimensión nueva y posibles líneas de actuación futuras.

Para la Fundación ONCE entidad promotora del Proyecto, cuya misión es la inclusión social de las personas con discapacidad, ha sido muy positivo contribuir a implicar a muchas instituciones nacionales y europeas en el objetivo de favorecer e impulsar la educación superior de las personas con discapacidad. Sobre todo porque se parte de la convicción de que contar con una educación de calidad es imprescindible para conseguir empleos cualificados que permitan desarrollar trayectorias vitales plenas, con autonomía y libertad. En el proyecto han participado tres Universidades socias (Granada, Lisboa y Amberes), pero han sido muchas las instituciones finalmente implicadas en este reto, como las agencias nacionales de internacionalización de la educación, el foro europeo de la discapacidad, medio centenar de universidades europeas, redes de personas expertas, administraciones, etc.

Una de las conclusiones más importantes para el objetivo del proyecto es que las barreras, actitudinales, de información y ambientales siguen dificultando el acceso a la educación superior y siguen siendo un gran lastre para las personas con discapacidad.

Una de esas principales barreras que observamos en el acceso de estudiantes a la educación superior, se encuentra en el nivel de educación secundaria, donde los y las estudiantes corren el mayor riesgo de abandono escolar.

Otra de las grandes barreras tiene que ver con el desconocimiento por parte del personal docente y administrativo de las universidades sobre las necesidades del alumnado con discapacidad en las aulas y sus derechos entre otras cosas, a las adaptaciones curriculares cuando así sea requerido por causa de la discapacidad. Se toma en consideración a la discapacidad como una condición de la persona y no como un aspecto social, reforzando estereotipos nocivos y



no valorando sus capacidades. Por ejemplo, en el caso de España, el Comité de la CDPD (2017) en su *“Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo”* ha observado *“que las medidas que han sido adoptadas en los establecimientos de enseñanza postsecundaria lo fueron de forma puntual y no están sistematizadas, y que el sistema de enseñanza postobligatorio no está suficientemente adaptado para las personas con discapacidad. Una cantidad significativa de personas con discapacidad decide entonces cursar estudios postobligatorios a distancia, para evitar las dificultades de accesibilidad e inclusión de las universidades presenciales. Las cifras de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, que combina la enseñanza virtual y presencial, demuestran que el 40% de su alumnado está representado por personas con discapacidad”*.

La discapacidad para las universidades europeas en general sigue siendo en su mayor medida desconocida y la inclusión no parece una prioridad en las políticas universitarias, aunque si está establecida como tal prioridad en los diferentes marcos normativos y estratégicos. La principal causa que genera discriminación es aquella que reposa en el miedo, el miedo a lo desconocido. Aún así hay que valorar algunos avances importantes en los últimos años.

En vista a las referencias dadas durante este informe, creemos que en el ámbito de la educación inclusiva de calidad, lo que más ayuda a proteger, promocionar y a garantizar el acceso a la educación inclusiva de calidad a nivel superior como derecho humano es, justamente, la educación. De cualquier modo, la Unión Europea como organización que ha ratificado la CDPD y, los Estados miembros de la misma que así también lo han hecho, tienen obligaciones (a través del artículo 4 de la CDPD) en tres niveles: «respetar, proteger y cumplir», lo que incluye como obligación consistente, la de proporcionar, promover y facilitar.¹⁴

Vandenhole (2005) sostiene que esa triple tipología de obligaciones del Estado –que generalmente y principalmente se utiliza para identificar las obligaciones relativas a los derechos económicos, sociales y culturales solamente– puede

14 Ver Comité DESC (2005). Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observación general N° 16 (2005): La igualdad de derechos del hombre y la mujer al disfrute de los derechos económicos, sociales y culturales (artículo 3 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales), E/C.12/2005/4, 11 Agosto 2005.

aplicarse útilmente en relación con todos los derechos humanos, incluyendo la igualdad y no-discriminación. Esta tipología, explica este autor, puede considerarse un refinamiento adicional de la común distinción entre obligaciones negativas y positivas y entre los efectos directos e indirectos. Así, señala que la obligación de «respetar» requiere de una abstención a interferir, por ejemplo no tomar ninguna acción discriminatoria. En orden de respetar el derecho a la no discriminación, los Estados tienen la obligación de no adoptar ninguna legislación o práctica discriminatoria y de modificar o derogar cualquier legislación así como terminar con prácticas y medidas discriminatorias. La obligación de «proteger» impone la obligación al Estado de prevenir a que terceros discriminen. La obligación de «cumplir» requiere que el Estado adopte medidas legislativas, administrativas, presupuestarias, judiciales, promocionales y otras medidas hacia la plena realización del derecho a la igualdad. La sub-obligación de «facilitar» requiere que el Estado tome medidas positivas para ayudar a las personas a disfrutar de su derecho a la igualdad. Tales medidas pueden consistir en medidas legislativas, planes de acción, estrategias y programas. Otra importante manera de facilitar la igualdad según Vandenhole, es hacer viables recursos efectivos en caso de violaciones. La obligación de «promover» obliga al Estado a tomar medidas para garantizar una educación, difusión y sensibilización adecuada en materia de igualdad y no discriminación. La obligación de «proporcionar» (o de «proveer») entra en juego cuando las personas o grupos sociales no son capaces, por razones que escapan a su control, de ver realizado el derecho a la igualdad a través de los medios que tienen a su disposición. Así, el Estado puede llegar a proporcionar la igualdad de hecho a través de la acción afirmativa (Vandenhole, 2005).

En este aspecto, es necesario implementar verdaderamente el modelo de derechos humanos con el que el Comité de la CDPD viene insistiendo¹⁵ en la educación inclusiva y de calidad no obligatoria para que se considere a las personas estudiantes de universidad como sujetos de derechos y no meras beneficiarias sociales.

De acuerdo a lo realizado en el Proyecto INnetCAMPUS, concluimos que estas prácticas discriminatorias no se han contrarrestado con políticas públicas

¹⁵ Ver por ejemplo la Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva: CRPD/C/GC/4.



consistentes¹⁶ en cada uno de los tres Estados parte a la CDPD. Uno de los factores comunes en los tres espacios universitarios que han participado del Proyecto es que cada universidad, de manera aislada, ha realizado mejoras hacia la educación inclusiva de calidad. Es decir, las mejoras implementadas han sido en base al conocimiento adquirido a través de la realización del Proyecto INnetCAMPUS. Esto es positivo respecto a la valoración de nuestro Proyecto, pero preocupante que todavía la transversalidad de la discapacidad es excepcional en materia educativa universitaria.

El esfuerzo realizado por las universidades participantes socias del Proyecto y el contagio que han realizado en su comunidad universitaria¹⁷ es más que bienvenido. Sin embargo, para que la educación inclusiva de calidad en las universidades sea una realidad no es suficiente con proyectos aislados sino que se requiere una política a largo plazo por parte del Estado y de los ministerios que brindan partidas presupuestarias a la educación a fin de garantizar el derecho humano a la educación inclusiva de calidad.

Creemos que la valoración positiva de este Proyecto ha logrado sensibilizar a la comunidad universitaria participante para que se tome conciencia respecto de las personas con discapacidad como sujetos de derecho y como beneficiarios del derecho a la educación en el ámbito universitario, fomentando de esta manera el respeto de los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones que las demás personas. En este aspecto, se toma en cuenta lo establecido por la CDPD respecto a la toma de conciencia (Artículo 8). Las entidades socias participantes del Proyecto INnetCAMPUS han luchado contra estereotipos nocivos en su misma comunidad universitaria en la realización de este Proyecto y sobre todo, han promovido la toma de conciencia respecto de las capacidades de las personas con discapacidad y de lo que pueden aportar a la sociedad. Además, en base a las descripciones realizadas por cada entidad socia del Proyecto, se puede leer que se han fomentado actitudes receptivas y actitudes positivas en la comunidad universitaria al haber participado como voluntarios/as estudiantes sin discapacidad de la misma universidad.

16 Esto es lo que también observa el Comité de la CDPD en el Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo, 2017.

17 Ver experiencias de cada una de las entidades socias arriba.



En definitiva, se fomentó una actitud de respeto de los derechos de las personas con discapacidad como estudiantes universitarios/as.

Por otro lado, la realización del Proyecto INnetCAMPUS ha servido como revulsivo e impulso a otras acciones y proyectos nacionales encaminados a mejorar la inclusión educativa, donde por ejemplo se han intensificado los programas de ayuda para promover la movilidad internacional del estudiantado con discapacidad.

El Proyecto INnetCAMPUS ha sido muy útil además como experiencia inspiradora para implementar una política de igualdad en el ámbito universitario, transversalizando la discapacidad como situación social de posibles estudiantes universitarios. En este aspecto y en base a la experiencia que hemos tenido en estos tres años, nos parece útil recomendar a las universidades abrir una comunicación y colaboración fluida entre ellas, intercambiando experiencias y buenas prácticas a fin de que se impulsen actuaciones para implementar los derechos de las personas con discapacidad en el entorno comunitario. En esta red, creemos importante que se encuentre además un canal de diálogo con las escuelas secundarias donde observamos que la mayor cantidad de estudiantes con discapacidad abandonan el sistema educativo por barreras ambientales y actitudinales.

La sostenibilidad del proyecto está garantizada con otras acciones futuras sobre la base de lo aprendido y avanzado en el desarrollo e implementación del mismo.

Referencias Bibliográficas

Alcaín Martínez, E. y Medina García, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria* 11(1): 4–19. Disponible en: <http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v11n1/a02v11n1.pdf>

Campoy, I. (2017). Sobre el derecho a una educación inclusiva de calidad. En: Ministerio Público de la Defensa – Defensoría General de la Nación Argentina (ed.). *Derechos de las Personas con Discapacidad*. Buenos Aires: Secretaría General de Capacitación y Jurisprudencia. pp.133–144.

Comité de la CDPD (2014). Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Observaciones finales sobre el informe inicial de Bélgica, CRPD/C/BEL/CO/1, 28 de octubre de 2014.

Comité de la CDPD (2015). Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Observaciones finales sobre el informe inicial de la Unión Europea, CRPD/C/EU/CO/1, 2 de octubre de 2015.

Comité de la CDPD (2016a). Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Observación general N° 4 (2016), sobre el derecho a la educación inclusiva, CRPD/C/GC/4, 26 de noviembre de 2016.

Comité de la CDPD (2016b). Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Observaciones finales sobre el informe inicial de Portugal, CRPD/C/PRT/CO/1, 20 de mayo de 2016.

Comité de la CDPD (2017). Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo, CRPD/C/20/3, 4 de junio de 2017.

Comité DESC (2005). Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observación general N° 16 (2005): La igualdad de derechos del hombre y la mujer al disfrute de los derechos económicos, sociales y culturales (artículo 3 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales), E/C.12/2005/4, 11 Agosto 2005.

Degener, T. (2017). A human rights model of disability. En: Blanck, P. y E. Flynn (eds.). *Routledge Handbook of Disability Law and Human Rights*. London: Routledge. pp. 31–50.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). Country information for Belgium (Flemish community) - Legislation and policy.

<https://www.european-agency.org/country-information/belgium-flemish-community/legislation-and-policy>



Eurostat (2017). Tertiary education statistics. Statistics Explained.

https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Tertiary_education_statistics

Eurostat (2018). Disability statistics - access to education and training. Statistics Explained.

http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Disability_statistics_-_access_to_education_and_training

García Rubio, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva 10(1): 251–264. Disponible en: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/271>

Glorieux, I., Laurijssen, I. y Sobczyk, O. (2014). De instroom in het hoger onderwijs van Vlaanderen: Een beschrijving van de huidige instroompopulatie en een analyse van de overgang van secundair onderwijs naar hoger onderwijs (La afluencia a la educación superior en Flandes: una descripción de la admisión actual y un análisis de la transición de la educación secundaria a la educación superior). Research paper SSL/2013.16/4.1.2, Steunpunt SSL, Leuven. Disponible en: http://socipc1.vub.ac.be/torwebdat/publications/t2014_28.pdf

Harwell, S. (1997). Project-based learning. En: W. E. Blank y S. Harwell (eds.). Promising practices for connecting high school to the real world. Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 407586). pp. 23–28.

INE (2008). Encuesta 2008 sobre discapacidades, autonomía personal y situaciones de dependencia. Instituto Nacional de Estadística (INE) de España. http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176782&menu=resultados&secc=1254736194716&idp=1254735573175#

Matsuura, K. (2008). Mensaje del Director General de la UNESCO. En: Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO, Presentación General de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro". Ginebra: UNESCO. p. 4.

Medina García, M. (2017). La educación inclusiva como mecanismo de garantía de igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas. Colección Convención ONU. N° 21. Madrid: Ediciones Cinca.

Muñoz Villalobos, V. (2007). El Derecho a la Educación de las Personas con Discapacidades: Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación. En: Asamblea General de Naciones Unidas – Consejo de Derechos Humanos, Aplicación de la resolución 60/251 de la Asamblea General, de 15 de marzo de 2006, titulada "Consejo de Derechos Humanos", A/HRC/4/29, 19 de febrero de 2007.

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2013). Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación, A/HRC/25/29, 18 de diciembre de 2013.

Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO (2008). Presentación General de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro", ED/BIE/CONFINTED 48/4, 30 de abril de 2008.

Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From theory to practice*. London: Palgrave MacMillan.

Oliver, M. (2009). *Understanding Disability: From theory to practice*. 2nd ed. Hampshire: Palgrave MacMillan.

Oliver, M. (2013). The social model of disability: thirty years on, *Disability & Society*, 28 (7): 1024–1026.

Schulz, J.B. y Turnbull, A.P. (1984). *Mainstreaming handicapped students: a guide for classroom teachers*. Newton, Massachusetts: N. B. Allyn & Bacon, Inc.

Tegenbos, G. (ed.). (2015). *Ouderpanel over de toekomst van het secundair onderwijs Informatiebrochure. Het secundair onderwijs in Vlaanderen: huidige situatie en uitdagingen voor de toekomst (Educación secundaria en Flandes: situación actual y desafíos para el futuro)*. Bruselas: Koning boudewijnstichting (Fundación King Baudouin).

UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

Universidad Internacional de Valencia (2014). *La educación inclusiva en España: evolución legislativa, logros obtenidos y perspectivas de futuro*.

<https://www.universidadviu.es/la-educacion-inclusiva-en-espana-evolucion-legislativa-logros-obtenidos-y-perspectivas-de-futuro/>

Vandenhole, W. (2005). *Non-Discrimination and Equality in the View of the UN Human Rights Treaty Bodies*. Oxford: Intersentia.



Via Libre

