

La inclusión educativa: una aproximación a las prácticas en España y Portugal

Chiara Giani & Teresa García Gómez

Resumé

España y Portugal se comprometieron a alcanzar la inclusión educativa, pero sus prácticas aún presentan desafíos significativos en su implementación. A pesar de los avances legislativos, la inclusión sigue siendo limitada, dificultando el cumplimiento de los compromisos internacionales. Esta investigación tuvo por objetivo analizar el impacto de dos miradas sobre la inclusión educativa: la psicológica, que pone el foco en el sujeto y su aprendizaje, y la pedagógica, centrada en la propuesta didáctica y organizativa desde la perspectiva del profesorado. Se utilizó una metodología cualitativa, concretamente la investigación documental y la entrevista. Los resultados muestran que Portugal tiene una legislación más avanzada que España, pero las prácticas educativas de ambos países siguen siendo homogeneizadoras y segregadoras. El alumnado es separado en aulas de educación especial o centros de apoyo, o recibe atención específica dentro o fuera del aula. En conclusión, aunque la legislación reconoce la autonomía de los centros educativos y promueve la flexibilidad, el éxito de la inclusión depende en gran medida del profesorado. Este debe estar capacitado y comprometido con la diversidad, como se observa en las prácticas inclusivas del Movimiento de Escuela Moderna.

Palavras.

Apoyo educativo; Inclusión; Legislación educativa; Segregación.

Educational Inclusion: An Approach to Practices in Spain and Portugal

Abstract: Spain and Portugal committed to achieving educational inclusion, but their practice still present significant challenges in its implementation. Despite legislative advances, inclusion remains limited, making it difficult to meet international commitments. This research is aimed to analyse the impact of two perspectives on educational inclusion: the psychological one, which focuses on the subjects and their learning, and the pedagogical one, focused on the didactic and organizational proposal. A qualitative methodology was used, specifically documentary research and interview. The results show that Portugal has more advanced legislation than Spain but educational practices in both countries are homogenizing and segregating. Students are separated into special education classrooms or support centres; in other cases, they receive specific attention inside or outside the classroom. In conclusion, although legislation recognizes the autonomy of educational centres and promotes flexibility, the success of inclusion depends largely on teachers. Those must have the ability and compromise with diversity, as observed in the inclusive practices of the Modern School Movement.

Keywords: Educational legislation; Educational support; Inclusion; Segregation.

L'inclusion éducative : une approche des pratiques en Espagne et au Portugal

Résumé: L'Espagne et le Portugal se sont engagés à réaliser l'inclusion éducative, mais leurs pratiques présentent encore des défis importants dans sa mise en œuvre. Malgré les avancées législatives, l'inclusion reste limitée, ce qui rend difficile le respect des engagements internationaux. Cette recherche vise à analyser l'impact de deux perspectives sur l'inclusion éducative: la perspective psychologique, qui se concentre sur les sujets et leur apprentissage, et la perspective pédagogique, axée sur la proposition didactique et organisationnelle. Une méthodologie qualitative a été utilisée, en particulier une la recherche documentaire et des entretiens. Les résultats montrent que Portugal dispose d'une législation plus avancée que l'Espagne, mais les pratiques éducatives des deux pays sont homogénéisent et ségréguatives. Les élèves sont séparés dans des classes d'éducation spécialisée ou des centres de soutien; dans d'autres cas, ils reçoivent une attention spécifique à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe. En conclusion, bien que la législation reconnaisse l'autonomie des centres éducatifs et favorise la flexibilité, le succès de l'inclusion dépend largement des enseignants. Ce dernier doit être formé et engagé en faveur de la diversité, à l'instar des pratiques inclusives du Mouvement des Écoles Modernes.

Mots-clés: Inclusion; Législation éducative; Ségrégation; Soutien éducatif.

A inclusão educativa: uma abordagem às práticas em Espanha e Portugal

Resumo: Espanha e Portugal comprometeram-se a alcançar a inclusão educativa, mas suas práticas educativas ainda apresentam desafios significativos na sua implementação. Apesar dos avanços legislativos, a inclusão continua a ser limitada, dificultando o cumprimento dos compromissos internacionais. Esta investigação tem como objetivo analisar o impacto de duas perspetivas na inclusão educativa: a psicológica, que se centra nos sujeitos e na sua aprendizagem, e a pedagógica, centrada na proposta didática e organizacional. Utilizou-se uma metodologia qualitativa, especificamente pesquisa documental e entrevista. Os resultados mostram que Portugal tenha uma legislação mais avançada do que a Espanha, mas as práticas educativas em ambos os países são homogeneizadoras e segregadoras. Os alunos são separados em salas de aula de educação especial ou em centros de apoio; noutros casos, recebem atenção específica dentro ou fora da sala de aula. Em conclusão, embora a legislação reconheça a autonomia dos centros educativos e promova a flexibilidade, o êxito da inclusão depende em grande medida do corpo docente. Este deve ser capacitado e comprometido com a diversidade, como demonstram as práticas inclusivas do Movimento Escolar Moderno.

Palavras chave: Apoio educativo; Inclusão; Legislação educativa, Segregação

Introducción

La inclusión educativa, recogida en el objetivo 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, es una cuestión que preocupa cada vez más a personas investigadoras y profesionales de diferentes niveles y ámbitos educativos.

Rodríguez (2021) señala que “en España, al tiempo que se han ido adquiriendo compromisos internacionales en materia de inclusión educativa, se han continuado aplicando normas y procedimientos de escolarización que facilitan la marginación y segregación” (p. 16), mientras que en Portugal existe una legislación que abre el camino a un entorno escolar inclusivo, pero no lo garantiza en la práctica educativa (Valpaços, 2024). En ambos países, las escuelas se caracterizan por la multiculturalidad y heterogeneidad de su alumnado (Ferreira et al., 2023; López-Melero, 2013; Maia & Freire, 2020). No obstante, siguen predominando un funcionamiento y unas metodologías tradicionales que responden a estándares homogeneizados y uniformes, incapaces de contemplar esta diversidad y que vienen siendo cada vez más cuestionados (Valpaços, 2024). Estas enseñanzas, pensadas para el alumnado “medio”, inducen a considerar al grupo de forma homogénea y generan la necesidad de identificar al alumnado que requiere adaptaciones curriculares, apoyos o una educación paralela en aulas específicas (E), aulas Trastorno del Espectro Autista (TEA), centros de educación especial o en centros de apoyo al aprendizaje (CAA) (Duarte, 2023; García-Barrera, 2023; López-Melero, 2013). Consecuentemente, se ofrecen intervenciones aisladas del grupo clase, legitimando su segregación (Echeita & Calderón, 2014; Correia & Fernandes, 2019), además de crear un subsistema (la educación especial) dentro de la educación ordinaria (Correia & Fernandes, 2019). Esta acción educativa conservadora se apoya conceptualmente en la psicología: “el individuo que cumple con los objetivos curriculares es normal y el que no, anormal y su inadaptación es patológica” (Ocampo, 2019, p. 146), sustentándose en la idea de que la infancia sigue determinadas etapas lineales de desarrollo. La expectativa es que cada sujeto respete esta secuencia, de lo contrario se le clasifica como anormal o inmaduro, legitimando su etiquetado (Echeita & Calderón, 2014). Así, se consideran como parte de la diversidad sólo las diferencias individuales relacionadas con dificultades de aprendizaje (García-Barrera, 2023). De aquí, el origen de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) que identifican al alumnado –en aumento (Ainscow, 2020)- que precisa de una educación o atención “específica”, frente a la “ordinaria” que ofrece el sistema educativo (García-Barrera, 2023). Desde esta perspectiva, el enfoque se centra en el resultado escolar y en la adaptación del individuo al contexto, identificando las causas en su rendimiento y conducta y responsabilizándolo de su desviación o retraso en alcanzar los logros previstos (Ocampo, 2019).

Echeita y Calderón (2014) hablan de la necesidad de una “revolución copernicana” (p. 68), que tenga entre sus pilares los principios de no discriminación y de inclusión, que vaya abriendo un camino en la legislación y en el sistema educativo conservador. Dicha revolución exige pasar del concepto de homogeneidad al de heterogeneidad, abandonando el currículo basado en objetivos y contenidos fijos y comunes a todo el alumnado para brindar un currículo diversificado, construido en plena cooperación (López-Melero, 2013; Maia & Freire, 2020). Para ello, se debe renunciar a la enseñanza convencional uniforme para promover una diferenciación pedagógica, que ofrezca una educación equivalente mediante un aprendizaje dialógico y participativo, respetando los distintos ritmos y modos de aprendizaje y promoviendo la participación y el éxito de todo el alumnado (López-Melero, 2013; Maia & Freire, 2020). Para hacer esto posible, es preciso cambiar el enfoque desde el sujeto a la enseñanza, o sea, a “aquello que queremos o esperamos que cumpla el diseño de nuestra propia intervención” (Sánchez-González, 2022, p. 207), considerando las necesidades educativas de cada persona.

Educar a todo el alumnado, para garantizar que tenga una oportunidad equitativa y personalizada en el progreso de la educación, sigue siendo un desafío en España y Portugal, como en muchos otros países (Duarte, 2023). De aquí la importancia de esta investigación que pretende indagar qué mirada y práctica dominan: la psicológica, que se aproxima a la diversidad poniendo el enfoque en el sujeto y sus déficits, o la pedagógica, que se aproxima a la diversidad focalizando la mirada en la enseñanza y su organización, para comprender si facilitan o dificultan la inclusión educativa.

2. Metodología

Para llevar a cabo esta investigación educativa, cuyo objetivo fue analizar en los contextos español y portugués el impacto de las miradas psicológica y pedagógica en la inclusión educativa, se optó por una metodología cualitativa, porque brinda una comprensión profunda del objeto de estudio, recurriendo al análisis documental y a la entrevista.

2.1 Análisis documental

El análisis documental facilitó una primera aproximación y comprensión del objeto de estudio, que luego se profundizó mediante las entrevistas a profesorado español y portugués. Este “implica un acercamiento indirecto a la realidad, basado en fuentes secundarias” (Revilla, 2020, p. 7), que se llevó a cabo en dos momentos.

Primero, se analizó la normativa en materia de inclusión educativa, con el fin de comprender las bases legales que orientan la atención a la diversidad en los

centros educativos de ambos países. En el contexto español se analizó el *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria* y en el contexto portugués el *Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julio, por el que se establece el régimen jurídico de la educación inclusiva*.

Posteriormente, se estudiaron los siguientes documentos sobre la educación inclusiva y el Movimiento de Escuela Moderna (MEM) en Portugal: *Review of Inclusive Education in Portugal* (OECD, 2022); *Enacting education policy reform in Portugal - the process of change and the role of teacher education for inclusion* (Alves, 2019a); *International inspiration and national aspirations: inclusive education in Portugal* (Alves, 2019b); *Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges* (Alves et al., 2020); *Percepciones de los profesores sobre los desafíos de la educación inclusiva en Portugal* (Ferreira et al., 2023); *O trabalho de aprendizagem curricular por projectos cooperativos no 1º Ciclo* (Mestre, 2024); *A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem* (Niza, 2000).

2.2 Entrevistas

Stake (2020) señala que “la entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples” (p. 63). Para profundizar en la mirada y práctica del personal educativo que participó en el estudio, se realizaron entrevistas semi-estructuradas (Angulo & Vázquez, 2003). Se recogió información respecto a las percepciones del personal de diferentes centros educativos públicos españoles y portugueses de educación primaria sobre la inclusión en estos países, su práctica educativa y las dificultades y el respaldo normativo para llevar a cabo una educación inclusiva. Las 20 personas participantes (Tabla 1) se seleccionaron tras realizar un muestreo teórico, que atendió a los siguientes perfiles: profesorado de aula ordinaria y de Educación Especial (EE) (español y portugués); personal de dirección, de jefatura de estudios, de Educación Física (EF), de Pedagogía Terapéutica (PT) y técnico de integración social (PTIS) (español). Por lo general, estas personas no han recibido formación continua específica sobre inclusión, salvo la contemplada, de carácter general, en su formación inicial.

Tabla 1:
Participantes

Profesorado	País	MEM	Posición profesional
Maestra MEM	Portugal (P)	Sí	Aula ordinaria
Maestro MEM	P	Sí	Aula ordinaria
Maestra Educación Especial (EE) 1 MEM	P	Sí	EE
Maestra EE 2 MEM	P	Sí	EE
Maestra EE 1	P	No	EE
Maestra EE 2	P	No	EE
Director del centro	España (E)	No	Aula ordinaria
Directora del centro	E	No	Aula ordinaria
Jefa de estudios	E	No	Aula ordinaria
Tutora	E	No	Aula ordinaria
Tutor	E	No	Aula ordinaria
Maestra de EF	E	No	Aula ordinaria
Maestro de EF	E	No	Aula ordinaria
Maestra aula Específica (E)	E	No	EE
Maestra aula TEA 1	E	No	EE
Maestra aula TEA 2	E	No	EE
Maestra PT 1	E	No	EE
Maestra PT 2	E	No	EE
PTIS 1	E	No	EE
PTIS 2	E	No	EE

Nota: Elaboración propia.

2.3 Análisis de datos y credibilidad de la investigación

El análisis de los datos recogidos en ambos contextos (España y Portugal) ha sido un proceso continuo, cuya finalidad fue extraer significados claves y relevantes para el objetivo de investigación, mediante un conjunto de combinaciones, contrastes, reflexiones e interpretaciones. Primero, se llevó a cabo un proceso de reducción de los datos orientado a las cuestiones centrales del estudio. Segundo, se codificó, o sea, se asignaron códigos según la temática de la información. Tercero, se categorizó, mediante la síntesis y agrupación de datos que permitió la creación de categorías (Tabla 2). Finalmente, se organizó e interrelacionó la información dentro de cada categoría y entre categorías, con el fin de extraer y construir significados (Angulo & Vázquez, 2003).

Tabla 2:
Categorías y subcategorías de análisis

Categorías	Subcategorías
Avances y barreras a la inclusión en la legislación y sistema educativo español y portugués	Autonomía de los centros y de su personal Concepto de diferencia Responsabilización profesorado Flexibilidad currículo, espacios y tiempos Medidas de apoyo Función profesorado Educación Especial Alumnado: de NEE a NSE
Brecha entre legislación y práctica educativa	Apoyos individualizados Sistema educativo dual Inclusión como decisión y no como derecho Diferenciación del papel del profesorado Falta de formación del profesorado Barreras externas a la práctica educativa Flexibilización
El MEM como referente para la inclusión educativa	Formación y cooperación entre profesionales Autonomía para la inclusión Flexibilidad currículo, espacios y tiempos Estrategias para solventar obstáculos del sistema educativo Obstáculos a su implementación

Nota: *Elaboración propia.*

Con el fin de asegurar la precisión, minimizar posibles interpretaciones erróneas y lograr la validación y credibilidad del estudio, la información recopilada se sometió a un proceso de triangulación de fuentes, que consistió en contrastar datos obtenidos de diferentes personas y documentos; triangulación de instrumentos, que implicó confrontar la información procedente de la investigación documental y entrevistas; y triangulación de investigadoras, que permitió una confrontación continua a lo largo del proceso de recolección y análisis de la información (Stake, 2020; Torres, 2021).

3. Resultados

3.1 Educación inclusiva en Portugal y en España

La normativa ofrece autonomía pedagógica a los centros educativos tanto en España (Real Decreto 157/2022, art. 21) como en Portugal (Decreto-Lei 54/2018, p. 2918). La legislación portuguesa garantiza esta autonomía para que se reconozca y valore la diversidad, responsabilizando al profesorado de encontrar estrategias para abordar las diferencias, desde una perspectiva pedagógica que se orienta hacia la diversidad, poniendo el énfasis en el proceso de enseñanza.

De esta forma, las nuevas políticas portuguesa se alejan del concepto de NEE y, en consecuencia, de la mirada psicológica en educación, dirigida al sujeto y a sus déficits, considerando la inclusión como un proceso que involucra a todo el alumnado.

No obstante, se crea una nueva categoría, Necesidades de Salud Especiales (NSE), que abarca al alumnado con problemas de salud física y mental que inciden en la asistencia y el progreso del aprendizaje. Esto demarca la dificultad de encontrar un equilibrio entre considerar a todo el alumnado y no olvidar las necesidades específicas de ciertas personas (Alves, 2019b).

En cambio, la legislación española pone el enfoque sobre el sujeto y sus necesidades, centrándose en la diferencia como necesidad. El primer paso es la detección de su diversidad y el segundo es la asignación de apoyos según las necesidades detectadas (Real Decreto 157/2022).

Esto lleva a una diferente concepción de las ayudas. El sistema portugués presenta las respuestas educativas que ofrece la escuela, diferenciándolas en universales, selectivas y adicionales (desde las menos hasta las más significativas). El sistema español diversifica al alumnado según sus necesidades (necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, integración tardía en el sistema educativo español y altas capacidades intelectuales), en función de las cuales ofrece una diferente atención educativa. “Se pondrá especial énfasis en la atención individualizada a los alumnos y alumnas, en la detección precoz de sus necesidades específicas y en el establecimiento de mecanismos de apoyo y refuerzo” (Real Decreto 157/2022, art. 16, p.11).

Un aspecto redundante en el Decreto-Lei 54/2018 y en el Real Decreto 157/2022 es la flexibilización de currículo y de la organización escolar (espacios, tiempos, recursos), que abre las puertas a la posibilidad de modificar el contexto para lograr la inclusión educativa.

Para la aplicación de las medidas de atención a la diversidad se prioriza en ambos países el contexto clase, si bien cuentan con espacios específicos de apoyo: como los establecimientos de educación especial y el Centro de Apoyo al Aprendizaje (CAA) (Portugal), y las aulas de educación especial y Trastorno del Espectro Autista (TEA) (España).

3.2 Implementación de la normativa en la práctica de los centros educativos

Diferentes autores (Alves 2019a, 2019b; Alves et al., 2020; Ferreira et al., 2023) subrayan que los aspectos innovadores de las nuevas políticas portuguesas no se trasladan automáticamente a la práctica, existiendo muchos obstáculos para su implementación y una resistencia de los centros al cambio. Aspecto que es señalado por los profesionales de ambos contextos.

Las leyes cambian [...] y luego después nos cuesta esa adaptación. (Directora, E)

Garantizando la autonomía y la libertad de los centros, las normativas española y portuguesa dejan en manos del profesorado la responsabilidad de decidir si trabaja por una escuela inclusiva o, por el contrario, por una escuela segregadora.

Se deja un poco a que, al profe en cuestión, que el profe esté implicado y que quiera que su clase se integre e incluye. Y para mi gusto tendría que ser una obligación de todos, no una elección. (Tutora, E)

Por ello, el profesorado considera poder decidir sobre la presencia del alumnado en sus clases, cuando negar el acceso significa excluir. Esto muestra un enfoque sustentado en la mirada psicológica que impide considerar la posibilidad de modificar el contexto y la práctica educativa para permitir la inclusión de todo el alumnado.

Te puedes encontrar con gente que te pone una barrera: «estos niños en mi clase no entran o que entren, pero que se sienten ahí». (Maestra aula E, E)

Las nuevas políticas educativas también plantean un cambio en el papel del profesorado. Ahora se espera que los tutores y tutoras de aula se responsabilicen de todo el alumnado, mientras que se considera al profesorado de Educación Especial como un recurso a disposición del grupo clase y del centro (Alves, 2019a). En este sentido, se aleja del asistencialismo y frena la separación entre educación ordinaria y especial, propios de la mirada psicológica. Sin embargo, en la realidad de los centros educativos, el personal especializado ofrece apoyos (pedagogía terapéutica, apoyo psicológico, terapia del habla, rehabilitación/fisioterapia, etc.) principalmente de manera individual o en grupos pequeños fuera del aula (OECD, 2022), contribuyendo a la diferenciación y segregación del alumnado. También se observa marginación cuando se ofrecen en el aula porque generalmente se sientan a su lado y realizan otro programa, llevan a cabo un trabajo paralelo a la clase.

Cada vez que yo entro en la clase voy directamente a sentarme con un alumno, total que al final lo estoy señalando. (Maestra PT 2, E)

Además, en ambos sistemas escolares persiste una educación dual (ordinaria-especial), que contribuye al aislamiento y segregación del alumnado que no recibe una educación ordinaria.

En Portugal, el CAA que se presenta en el Decreto-Lei 54/2018 como un espacio dinámico y plural que aúna recursos humanos y materiales, termina siendo el aula de referencia para aquel alumnado que tiene mayores necesidades de apoyo. Así, aunque casi la totalidad del alumnado con NEE está incluido formalmente en la

educación general, sigue pasando la mayor parte del tiempo segregado (Alves et al., 2020). En muchas escuelas el CAA acaba ofreciendo una educación paralela a la ordinaria, funcionando como una especie de Unidad Especializada, es decir, como el modelo presente en la legislación anterior y frecuentemente el profesorado lo considera sólo un cambio de nomenclatura. Según Alves (2019a), se adopta el subsistema de la educación especial para evitar los cambios profundos necesarios para el desarrollo de un sistema educativo inclusivo al que acceden todas las personas pudiendo participar y tener éxito.

El CAA es un centro donde los niños sólo deben estar de paso para recibir herramientas que realmente puedan incluir en el aula, pero resulta que a menudo se convierte en aulas efectivas de este alumnado [...] Lamentablemente, todavía ocurre mucho en las escuelas que se ubican a los alumnos como si fuera su propia aula. Esto es a nivel general, a nivel de nuestro país.¹ (Maestra EE 2, P)

En España se asigna alumnado con NEE a aulas específicas y aulas TEA. Este pasa más horas en estas que en su aula de referencia.

Aquí en el aula específica, pues hay alumnos que tienen conductas más desadaptativas que otros, por lo tanto, dificulta el poder normalizar ese momento de inclusión. Aun así, lo hacemos en determinados momentos. (Entrevista, Maestra aula TEA 2, E)

También puede estar sujeto a marginación en los momentos en los que frecuenta el aula ordinaria.

Lo que importa es que estén ahí y que se comporten bien [...] al fondo del aula. Es una especie de segregación visual y literal. (Maestra EE 2 MEM, P)

El cambio promovido por la legislación no es acompañado por una sólida formación permanente, por lo que el profesorado puede no tener el conocimiento, habilidades y actitudes, o no sentirse preparado para ofrecer una educación inclusiva (Alves, 2019a). En Portugal, según Alves et al. (2020), menos de un 40% del profesorado se siente preparado para trabajar en un contexto inclusivo, mientras que la OECD (2022) reporta que la formación inicial no lo prepara suficientemente. La universidad no prepara para incluir la diversidad presente en las aulas ni para la diferenciación pedagógica.

Venimos preparados para responder al alumno promedio y, cuando ingresamos a la profesión, nos enfrentamos a una realidad que no era la que esperábamos. (Entrevista, Maestra EE 1, P)

En España, el profesorado señala una falta general de formación, tanto inicial como permanente.

En España tú haces una carrera en la que parece que es un mundo perfecto y en la que no tienen cabida los niños que no son de ese mundo perfecto y no te enseñan. (PTIS 1, E)

El estudio de Ferreira et al. (2023) revela que, en Portugal, además de la falta de formación, las principales dificultades para implementar la educación inclusiva en el aula son: la escasez de recursos, la elevada ratio y la falta de tiempo para atender todo el alumnado. Igualmente, en España el profesorado identifica barreras a la inclusión externas a su práctica educativa.

Necesito recursos humanos, personas que me ayuden dentro del aula. (Tutora, E)

Se identifican obstáculos externos a la propia práctica educativa, por lo que, si se aumentaran los recursos, se redujera la ratio y se estableciera un espacio de coordinación y organización entre profesionales, aumentarían las horas de apoyo individualizado y la presencia del alumnado con NEE o NSE en el aula, pero no se garantizaría la inclusión educativa, que implica su participación.

Más recursos personales en los centros para poder disponer de mayor número, tanto de horas de apoyo como de horas de integración. (Jefa de estudios, E)

La flexibilización por la que apuestan el Decreto-Lei 54/2018 y el Real Decreto 157/2022 no es aplicada en la práctica educativa. No se produce una diversificación de los aprendizajes, sino que persisten currículos homogéneos en una enseñanza tradicional y se proporcionan medidas y apoyos individualizados para quien no logra seguir el ritmo general.

Los profesores no trabajan para la diferenciación pedagógica, sino apelan a la competición, al individualismo, centrándose sólo en las calificaciones, en los resultados, todo eso perjudica a la inclusión. (Maestro MEM, P)

Hay currículos cerrados [...] todo está muy cerrado. Está muy según la edad y las capacidades que se supone que tiene que tener cada persona a esa edad. (PTIS 1, E)

Por otro, se establece un horario rígido tanto para estos apoyos como para el aula ordinaria, organizándose por materias. Además, la flexibilización frecuentemente se sustituye por la improvisación, aunque para avanzar hacia la inclusión educativa sea necesaria la cooperación y tiempo para organizarse (Ferreira et al., 2023).

Siempre está el fantasma de la homogeneidad, de tener que tener el mismo horario, de tener esas asignaturas a la misma hora. (Maestro MEM, P)

3.3 El Movimiento de Escuela Moderna

De acuerdo con Alves et al. (2020), no hay escuelas en Portugal que puedan considerarse inclusivas, pero sí hay profesorado y asociaciones encaminadas hacia esta, como el Movimiento da Escola Moderna (MEM). Aunque no existan escuelas “faro” de referencia, el MEM ofrece interesantes elementos de reflexión sobre la posibilidad de ofrecer un contexto educativo inclusivo en las escuelas desde una mirada pedagógica.

Esta asociación de profesorado y otros profesionales se creó en Portugal en los años sesenta y cuenta hoy con más de 2000 socios y socias. Inspirado inicialmente en el modelo pedagógico paidocéntrico, centrado en el alumnado, de Freinet, pasa a un modelo sociocéntrico, centrado en el desarrollo del individuo como un ser social que pertenece a un grupo. De ahí, la promoción de una educación democrática, la lucha contra la exclusión y la ruptura con el concepto de homogeneidad, o sea, de una enseñanza uniforme y masiva, con la transición al concepto de heterogeneidad como recurso para el aprendizaje, que lleva a ofrecer una enseñanza en cooperación y una diferenciación pedagógica (Mestre, 2024; Niza, 2000).

Este movimiento asume una mirada pedagógica, priorizando la práctica educativa con una reflexión constante sobre su mejora. Se basa en la cooperación y formación entre profesorado: prevé la autoformación cooperativa, donde los participantes se enseñan mutuamente, y la construcción conjunta de conocimiento profesional que se hace público en la revista MEM. Interpreta la autonomía y flexibilidad, que garantiza la nueva normativa, como una oportunidad para trabajar para la inclusión educativa.

El primer paso es que todo el alumnado asista al aula ordinaria.

La compañera de CAA vino a decirme: «ay, no te preocupes, porque ella siempre viene a CAA». Y yo le respondí: «no, lo siento, pero ella no va a ir al CAA, ella se va a quedar conmigo en el aula» [...] el maestro de apoyo también dijo: «yo

vengo a pescarlos a esta hora» y le dije: «perdón, pero si no te molesta prefiero que el apoyo se haga en mi aula». (Maestra MEM, P)

El segundo es organizar de forma flexible el currículo, los espacios y tiempos, involucrando al alumnado en esto.

Implica flexibilidad curricular, no un currículo de talla única en el que todos los profesores tenemos que trabajar esos temas, esos contenidos, en ese día. (Maestro MEM, P)

Para ello, durante el tiempo de estudio autónomo el alumnado sigue un plan individual de trabajo (PIT), que permite la diferenciación pedagógica; en el Consejo organiza el trabajo de la semana; en los Proyectos investiga diferentes temáticas en pequeños grupos; en los momentos colectivos trabaja las áreas de matemáticas y portugués a través de un diálogo horizontal en el que el conocimiento se construye de manera conjunta; en el tiempo de presentación expone sus propios textos, producciones plásticas, proyectos que se discuten y validan socialmente en el grupo-clase.

El profesorado que pertenece al MEM debe enfrentarse a los mismos obstáculos a los que se enfrenta el profesorado en el sistema educativo portugués para ofrecer una educación inclusiva. Así, adoptan estrategias que permiten ofrecer apoyo al alumnado que lo precise.

La estrategia de poder guiar la clase, darles la autonomía necesaria para poder realmente llegar a quienes me necesitan [...] También estamos aquí creando cierta ayuda mutua, pueden ver el potencial de cada uno y canalizarlo en los proyectos. (Maestra MEM, P)

Adoptar este modelo significa asumir obstáculos ulteriores, principalmente no encontrar el apoyo de la institución y de los demás compañeros y compañeras de trabajo.

La gente no entiende lo que hacemos ni cómo lo hacemos, pero tampoco preguntan, directamente juzgan. (Maestra EE 1 MEM, P)

4. Discusión

Tanto el Real Decreto 157/2022 como el Decreto-Lei 54/2018 señalan que respectivamente España y Portugal se comprometen a perseguir los objetivos de la Agenda 2030 y, por tanto, a promover la inclusión educativa. En ambos se fomenta

la flexibilidad de los espacios y tiempos y de la organización y de la enseñanza, considerando que esto permite responder a las singularidades de cada persona. No obstante, mientras la legislación española sigue enfocada en el sujeto y en sus necesidades, desde una mirada psicológica, la portuguesa se centra en la enseñanza y la creación de una comunidad educativa, desde una mirada pedagógica, siendo más favorable a la inclusión. En este sentido, la legislación española se refiere a la inclusión del alumnado que precisa apoyo educativo, mientras que la portuguesa se dirige a todo el alumnado. De acuerdo con Ferreira et al. (2023) y la OECD (2022), Portugal se encuentra entre los países cuya normativa está más a la vanguardia, siendo uno de los pocos donde la educación inclusiva se dirige a la totalidad del alumnado. Sin embargo, siguen siendo necesarias las condiciones para la implementación de la legislación, considerando que las reformas no son suficientes para cambiar la escuela, existiendo una diferencia notable en ambos países entre la normativa y la práctica educativa.

De los resultados emerge, en línea con Rodríguez (2021) y Correia & Fernandes (2019), que todavía es muy frecuente que haya alumnado segregado, dentro de las mismas escuelas, en aulas de educación especial o TEA (España) o en CAA (Portugal), donde pasa más tiempo que en el aula ordinaria, en un contexto con menos expectativas sobre su rendimiento. Además, en consonancia con los resultados de Rodríguez et al (2021), hay alumnado que recibe el apoyo de personal especializado dentro o fuera del aula, que termina asumiendo una función asistencial.

También existe una rigidez en el currículo y en la organización de espacios y tiempos que contribuye a ofrecer una educación estandarizada y uniforme, en la que se asignan apoyos y adaptaciones curriculares para aquel alumnado que no sigue el ritmo marcado de aprendizaje. Esto desvela la necesidad de transitar hacia un apoyo global que beneficie a todo el alumnado, abriendo paso a prácticas educativas con las que lograr un sistema cada vez más inclusivo (Rodríguez, 2021). O sea, hay que abandonar la mirada psicológica, que pone el enfoque en el sujeto y en sus resultados, favoreciendo la segregación y selección del alumnado, para adoptar una mirada pedagógica, que pone el enfoque en la enseñanza, buscando e implementando un modelo que se sustente en los principios de procedimiento (Sánchez-González, 2022) y en la diferenciación pedagógica (Maia & Freire, 2020).

Para ello, Alves (2019a) sugiere que las reformas educativas tengan un número reducido de objetivos alcanzables. Estas deben ir acompañadas de un compromiso por parte de los centros educativos y del profesorado para respetar y hacer efectivo el derecho a una educación inclusiva para todas las personas (Rodríguez, 2021) y de la movilización de recursos humanos y financieros por parte de los gobiernos (Ainscow, 2020).

De acuerdo con Filipa y Pacheco (2022), se identifica una correlación entre la formación docente y la inclusión escolar. Es fundamental impulsar y mejorar la oferta de formación inicial y continua del profesorado y de otros profesionales que trabajan en los centros educativos, ya que juegan un papel clave en promover el cambio para hacer efectiva la educación inclusiva (Alves, 2019a; Alves et al., 2020; Filipa & Pacheco, 2022; Rodríguez et al., 2021).

El modelo MEM es un ejemplo de las posibilidades que tiene cada maestro y maestra de promover una educación inclusiva en su aula porque se construye a partir de la práctica educativa y de la cooperación entre el profesorado. Con su mirada pedagógica está encaminado hacia la inclusión educativa y parece ser el resultado de la “revolución copernicana” (Echeita & Calderón, 2014, 68) que necesitan las prácticas educativas, ya que adquiere el concepto de heterogeneidad como recurso fundamental de aprendizaje, se fundamenta en la plena cooperación entre alumnado y entre personal educativo -que Ainscow (2020) identifica como primordial para la inclusión educativa-, ofrece una diferenciación pedagógica y, en consecuencia, una educación equivalente, organiza el currículo, los espacios y tiempos de forma flexible y de acuerdo con el alumnado y tiene en cuenta las necesidades educativas de todos los sujetos.

5. Conclusiones

En definitiva, en España y Portugal se han dado grandes pasos, pero aún queda mucho camino por recorrer. Ahora que la legislación reconoce la libertad de los centros educativos y exige flexibilidad, es el profesorado quien cobra un papel clave.

En respuesta al objetivo del estudio, los resultados muestran un predominio de prácticas educativas que adoptan una perspectiva psicológica, abordando la diversidad desde la perspectiva del individuo y sus déficits, lo cual dificulta la inclusión educativa. En contraste, prácticas, como las realizadas por el MEM, centradas en la enseñanza y en su organización, representan una experiencia significativa de inclusión educativa.

Por lo tanto, el profesorado debería tener como referente el MEM y adquirir conocimientos que le permita poner en práctica diferentes enfoques pedagógicos dirigidos a la totalidad del alumnado (Ferreira et al., 2023). Este debe estar capacitado y motivado para seguir este camino con el objetivo de garantizar el derecho a la educación de todas las personas, haciendo de la inclusión una realidad. Por otro lado, los sistemas educativos deben: promover una formación en inclusión educativa reconocida y retribuida; movilizar adecuadamente recursos humanos; incentivar la implementación de metodologías activas; y promover la creación de redes entre personal educativo.

Notas

¹ Todas las citas de participantes del contexto portugués aparecen con la traducción propia.

Referencias

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alves, I. (2019a). Enacting education policy reform in Portugal - the process of change and the role of teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 64-82. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693995>
- Alves, I. (2019b). International inspiration and national aspirations: inclusive education in Portugal. *International Journal of Inclusive Education*, 23, 862-875. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624846>
- Alves, I., Campos, P. & Janela, T. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. Evidence and challenges. *Prospects*, 49(3), 281-296. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>
- Angulo, F. & Vázquez, R. (2003). Los Estudios de Caso. Una aproximación teórica. En R. Vázquez & F. Angulo (coords.), *Introducción a los estudios de casos* (pp. 15-51). Aljibe.
- Correia, A. & Fernandes, P. (2019). A educação especial e inclusiva em Portugal. Em L. da Silva, C. dos Reis & W. da Silva (coords.), *Educação especial e inclusão educacional: evidências e esmaecimentos na formação dos professores* (pp. 9-23). Navegando.
- Decreto-Lei 54/2018. 6 de julho de 2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. *Diário da República, Série I*(129). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Duarte, J. (2023). Educação inclusiva e a implementação do Decreto-lei n.º 54/2018. *Aprender*, (46), 73-86.
- Echeita, G., & Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 41, 67-98.
- Ferreira, M., Olcina-Sempere, G., & Reis-Jorge, J. (2023). Percepciones de los profesores sobre los desafíos de la educación inclusiva en Portugal. *Páginas de Educación*, 16(2), 212-231. <https://doi.org/10.22235/pe.v16i2.3314>
- Filipa, H. & Pacheco, J. A. (2022). Formação docente para gerir diversidades em sala de aula regular em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 53, 11-30. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle53.01>
- García-Barrera, A. (2023). El 'sesgo inclusivo' del enfoque capacitista en la educación inclusiva. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 175-190. <https://doi.org/10.14201/teri.29595>

- López-Melero, M. (2013). La educación inclusiva, una nueva cultura en S. López. *Inclusión en la vida y la escuela: pedagogía con sentido humano* (pp. 262-284). Universidad de la Serena.
- Maia, V. & Freire, S. (2020). A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. *Revista Exitus*, 10, 1-29.
- Mestre, L. (2024). O trabalho de aprendizagem curricular por projectos cooperativos no 1º Ciclo, *Escola Moderna*, 12(6), 78-85.
- Niza, S. (2000). A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem*, *Escola Moderna*, 9(5), 39-46.
- Ocampo, J. (2019). Sobre lo “neuro” en la neuroeducación: de la psicologización a la neurologización de la escuela. *Sophia: Colección de la Educación*, 26(1), 141-169.
- OECD (2022). *Review of Inclusive Education in Portugal, Reviews of National Policies for Education*, OECD Publishing.
- Real decreto 157/2022 por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE núm. 52, de 02/03/2022.
- Revilla, D. (2020). El método de investigación documental en A. Sánchez (coords.), *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación* (pp. 7-22). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rodríguez, A., Gallego J. L., Navarro, A. & Caurcel, M. J. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas*, 20(1), 18-30. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-1892>
- Rodríguez, S. (2021). Educación y capacitismo: los límites de la educación inclusiva en España. *Dilemata*, 36, 5-18.
- Sánchez-González, L. (2022). Principios de procedimiento: una estrategia para la calidad del diseño didáctico y la evaluación de la práctica docente. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(2), 203-214. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.13932>
- Stake, R. E. (2020). *Investigación con estudio de casos*. (6ª Ed). Morata.
- Torres, A. (2021). El transitar en la investigación cualitativa: un acercamiento a la triangulación. *Revista Cientific*, 6(20), 275-295, <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.15.275-295>
- Valpaços, A. (2024). Escola inclusiva em Portugal: reflexão sobre dilemas éticos e pedagógicos dos professores. *Revista Educação Inclusiva*, 9(1), 4-15.

Chiara Giani

Universidad de Almería, Departamento de Educación, Almería, España

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8631-454X>

Email: cg336@ual.es

Teresa García Gómez

Universidad de Almería, Departamento de Educación, Almería, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0251-2432>

Email: tgarcia@ual.es

Data de submissão: junho 2025

Data de avaliação: julho 2025

Data de publicação: dezembro 2025