

## LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EUROPA

*por* Seamus HEGARTY  
*National Foundation for Educational Research,*  
*Reino Unido*

Hacer un informe sobre la educación especial en Europa es todo un desafío. Europa no es una entidad homogénea; se compone de unos 50 estados, con un número aún mayor de lenguas y agrupaciones regionales. Esta diversidad se refleja en los sistemas educativos europeos y sería ingenuo esperar prácticas y filosofías de la educación comunes a todos ellos. En la Unión Europea, por ejemplo, no cabe la posibilidad de armonización de los sistemas educativos nacionales. Por otra parte, Europa forma parte de una comunidad de naciones más extensa y la educación europea tiene que ser vista a la luz de los desarrollos educativos en otros países. Esto es particularmente cierto en el ámbito de la educación especial, donde las ideas y las experiencias norteamericanas han sido ampliamente influyentes, aunque de forma muy diversa.

Esta diversidad significa que la provisión de servicios de educación especial en Europa es compleja y no fácilmente resumible. Sin embargo, es una situación dinámica que en algunos países está dando lugar a gran cantidad de cambios. El objetivo de este artículo es examinar cierto número de puntos clave a nivel europeo, identificar tendencias y divisar posibles direcciones futuras.

### *Ejes*

Cualquier esfuerzo para comprender el estado actual de la educación especial en Europa debe tener en cuenta dos desarrollos centrales: por un lado, los cambios en el panorama conceptual de la educación especial; por otro, la aparición de movimientos nacionales de reforma educativa y su capacidad de enmarcar y dominar

los debates educativos. De la misma manera que un eje es esencial para unir las ruedas entre sí, estos dos conceptos son básicos en cualquier informe sobre educación especial en los países desarrollados y, ciertamente, estudios más amplios (Hegarty 1988, 1995) realizados para la UNESCO sobre la situación de la educación especial demuestran cómo estas mismas fuerzas tienden a moldear los progresos en todo el mundo.

El mundo conceptual de la educación especial ha cambiado de manera espectacular a lo largo de los últimos 30 años. Esto ha sucedido de forma desigual según los países e incluso dentro de los mismos, de manera que coexisten diferentes conceptos e ideologías. Esta es una de las razones por las que los debates sobre educación especial pueden ser tan vivos. Por lo tanto, un solo mapa no puede reflejar de manera justa este panorama dinámico. Lo que sí es posible es centrar la atención en los puntos clave de este panorama que están presentes en todos los mapas y, más específicamente, en aquellas características que tienen que ver con nuestra comprensión de las razones por las cuales los niños tienen dificultades para aprender en la escuela y las acciones tomadas como resultado de esta comprensión.

Al principio, el concepto clave era el de déficit. La educación especial se preocupaba por los niños con algún tipo de déficit, que debían ser educados de una manera determinada y en un marco determinado. Evidentemente, en algunos niños el déficit era tan grave que no podían ser educados, y términos como «no educable» o «retrasados mentales adiestrables» se usaron con frecuencia. Las aspiraciones educativas de quienes podían llegar a ser educados eran generalmente limitadas y esta educación, tal y como se les ofrecía, tendía a caer fuera del marco curricular en el que otros niños eran educados.

Esta etapa de la educación especial se caracterizó por un intenso uso de las categorías de déficit -ceguera, visión parcial, subnormalidad educativa, dificultades en la lectura, epilepsia, autismo, etc. Los países diferían mucho en las categorías que usaban, el significado y la trascendencia operacional que les atribuían, la manera en como ordenaron la gama de déficits y, en efecto, el número de categorías consideradas necesarias. A pesar de que muchas categorías reflejaban enfoques médicos o pseudo-médicos de los niños que eran diferentes de la norma, éstas se mantuvieron centradas en la administración y práctica de la educación especial durante años, tal y como se reflejaba en la valoración y el diagnóstico, la organización de clases y escuelas especiales y la programa-

ción educativa.

Este amplio uso de las categorías contribuyó a legitimar la distinción entre los discapacitados y los no-discapacitados. Es posible que en el caso de los alumnos límite (*borderline*) el diagnóstico fuese difícil y, por lo tanto, se hubiesen cometido errores, pero el sistema estaba basado en una distinción clara y cualitativa entre los deficientes y aquéllos que no lo eran. La idea de discapacidad fue objeto de críticas, de diferentes maneras en distintos lugares, a lo largo de un extenso período de tiempo que abarca desde 40 años atrás hasta el presente. Las críticas se alimentaban en parte de la preocupación por la discriminación y la negación de los derechos, la reticencia a endosar etiquetas fáciles a las personas y la consternación por el despiadado carácter negativo del lenguaje sobre discapacidad. No obstante, las críticas se centraban de forma más significativa en dos consideraciones principales:

- Las categorías de déficit tienen poca o ninguna relevancia educativa.
- Las dificultades de aprendizaje (o de comportamiento) no pueden ser atribuidas sólo a factores internos del niño, y en muchos casos están asociadas principalmente a factores externos.

La primera consideración hace referencia a que, a pesar de que la educación especial se ha organizado durante años en términos de categorías de déficit, estas categorías tienen poca relevancia en el planteamiento y ejecución en la provisión de servicios educativos. Alumnos con déficits similares pueden tener necesidades educativas muy diferentes, de manera que saber en qué categoría encaja un alumno puede no ser de mucha utilidad real en la enseñanza. Así, por ejemplo, alumnos categorizados como deficientes auditivos varían mucho en el grado de audición hábil que poseen, el alcance hasta el que han aprendido a usarlo y su estilo de comunicación, pero también varían, tanto como puedan hacerlo los alumnos que oyen, en su disposición para aprender, inteligencia, hábitos de trabajo, factores de personalidad, entorno familiar y todos los demás factores que afectan su respuesta frente a las oportunidades educativas.

Evidentemente, hay algunas informaciones específicas sobre déficits que son importantes, sobre todo cuando hacen referencia a la comunicación o movilidad de los alumnos. Conceptualmente, sin embargo, se trata de informaciones relativamente simples y la necesidad de transmitir las no justifica la existencia de la superes-

estructura de un sistema de educación especial.

La segunda consideración tiene que ver con las razones por las cuales algunos niños suspenden o tienen dificultades para aprender en la escuela. Es evidente que hay tantas razones como niños existen es, en suma, demasiado fácil olvidar que los niños son individuos y el historial de crecimiento educativo es único en cada uno de ellos. Este gran número de motivos puede ser agrupado en tres grandes grupos: factores individuales asociados al tipo de deficiencia, factores ambientales relativos al contexto en el que ciertos desarrollos del alumno han de tener lugar y, finalmente, factores relacionados con la escuela.

Los dos primeros grupos son relativamente conocidos y existe un consenso general en que afectan al aprendizaje de los niños. La implicación de la escuela en la creación de dificultades educativas es más controvertida pero, de hecho, es relativamente fácil de demostrar. Las escuelas definen las actividades y los niveles con los que se marca el logro de los alumnos. También establecen las cotas del fracaso. La bibliografía sobre la efectividad de la escuela proporciona aquí un amplio contexto. Numerosos estudios han confirmado la creencia intuitiva que las escuelas sí son diferentes, y que los alumnos reciben mejor educación en unas escuelas que en otras. De la misma manera, los alumnos reciben una peor educación en algunas escuelas que en otras, donde aprenden menos y están condenados a tener mayores dificultades de aprendizaje.

Como resultado de todo ello, ha habido un alejamiento de las inmutables concepciones de déficit centradas en el niño, de acuerdo con las cuales era éste quien tenía unos defectos característicos que requerían tomar medidas educativas especiales, y este alejamiento ha dado paso a un concepto más interactivo y orientado a la provisión de servicios. Este último sitúa las dificultades de aprendizaje del niño en la interacción entre factores innatos (hasta donde son conocidos), factores ambientales, como la pobreza e insuficientes estímulos, y factores relativos a la escuela, como una enseñanza inapropiada o unas relaciones de grupo problemáticas. Desde esta perspectiva, el principal foco de atención es la escuela como institución de enseñanza/aprendizaje y los factores que inhiben o intensifican el aprendizaje individual del alumno.

El segundo eje de los estudios contemporáneos sobre educación especial es el tan extendido movimiento de reforma educativa. Este movimiento reformista tiene un importante impacto sobre la educación especial y proporciona un contexto crítico para su desa-

rollo. La complejidad de sus relaciones se destaca por el hecho que, en algunos países, la educación especial apenas ha alcanzado el calendario nacional de reformas, mientras que en otros países la educación especial ha dejado de existir como entidad separada y ha sido absorbida como un aspecto particular de una provisión diferenciada en el seno de un sistema educativo común y sujeto a las habituales reformas educativas.

Los movimientos nacionales de reforma educativa están impulsados por distintas fuerzas e intereses: la ampliación de las oportunidades educativas y el aumento de los logros, la competitividad nacional, la fuerza del mercado laboral, la demanda de consumo, el valor en base a consideraciones monetarias, la preocupación por reducir la desventaja, y la preocupación por la privación socio-económica y por la aparición de nuevas clases bajas. El puesto de la educación especial dentro del movimiento de reforma depende de la fuerza dominante que lo dirige. Si la competitividad económica es la preocupación principal en oposición a, por ejemplo, la extensión de las oportunidades educativas a todos, es probable que la educación especial tenga una prioridad relativamente baja.

La dominancia del movimiento general de reforma crea problemas para los intereses de la educación especial. Los elementos más importantes del currículo, la formación del profesorado y la política de recursos se establecen desde una perspectiva distinta que puede muy bien no ser la más adecuada para la educación especial. Particularmente cuando las reformas se dirigen a favorecer la competitividad entre las escuelas y las exigencias del mercado, como en Gran Bretaña, los problemas relacionados con las necesidades especiales corren el riesgo de ser desplazados de la agenda de los asuntos pendientes de estudio. Incluso cuando esto no sucede, la educación especial debe conformarse con ser uno más de los muchos asuntos que reclaman ser atendidos en la agenda principal y tiene que tomar su sitio entre ellos.

Aparte del hecho que la perspectiva de reforma es ineludible, ésta comporta en realidad algunos aspectos positivos para la educación especial. Los argumentos en favor de la educación especial pueden tomar mayor fuerza, gracias a su carácter más realista, si tienen en cuenta el modelo general de necesidades en las escuelas. Esto requiere que la educación especial se justifique en términos de derechos individuales en lugar de ser presentada como un postulado o justificada a través de argumentos engañosos. Este pequeño pero sólido enfoque desplaza la educación especial del ámbito de la caridad y, además, establece conexiones con otros aspectos

significativos y pendientes de solución como la pobreza, los factores derivados de una segunda lengua, las tecnologías de la información y la preparación para la vida adulta. Un beneficio adicional se deriva de la posibilidad de establecer vínculos más explícitos con el currículo y la formación del profesorado.

Estas dos amplias perspectivas —de cambios conceptuales y movimientos de reforma— proporcionan un contexto para examinar temas particulares relacionados con la educación especial en Europa. Cuatro de ellos han sido escogidos para ser examinados aquí: la legislación y su impacto en los cambios en educación especial, la integración, el papel relevante de la escuela especial y la investigación en educación especial.

### *Legislación*

La relación entre legislación y reforma educativa es una relación compleja y evolutiva. Los cambios en el sistema educativo surgen de distintas fuentes, pero la educación en sí misma es un instrumento pesado y a menudo ineficaz. Sin embargo, tiene su papel y ha habido progresos significativos en el ámbito legislativo en cuyo marco son educados en Europa los estudiantes con discapacidades y dificultades de aprendizaje.

En primer lugar, hay una tendencia a incorporar a los estudiantes con discapacidades en el marco legislativo general aplicado a todos los estudiantes. La mayoría de países considera que las regulaciones que gobiernan la educación en general son aplicables también a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Así, mientras todavía existe una gran cantidad de países con legislaciones separadas, Dinamarca e Islandia no tienen una legislación segregada para la educación especial y otros países se están moviendo en la misma dirección.

Otra manifestación de ello es la tendencia a eliminar o reducir disposiciones administrativas separadas. Históricamente, una gran parte de la educación especial era ofrecida fuera del Ministerio de educación, involucrando a los Ministerios de sanidad o de asuntos sociales en particular. Esto ha cambiado mucho y, en la actualidad, la mayoría de países administran la educación especial dentro del ministerio de educación, aunque en muchos casos a través de una área administrativa aparte. Sin embargo, todavía existen algunas excepciones. Los niños con dificultades profundas son habitualmente responsabilidad de los ministerios de sanidad. Asimismo,

las terapias de lenguaje se organizan a menudo al amparo del Ministerio de sanidad.

En segundo lugar, ha habido un cambio en el uso de las categorías, aunque no sea universal. Tradicionalmente, la educación especial se organizaba en términos de categorías de déficit, reflejando la orientación médica prevalente. Estas categorías proporcionaban un marco para la valoración y la provisión de servicios que se mantuvo incuestionado durante años. Sin embargo, a partir de los años 70, surgieron reacciones contra dichas categorías: eran difíciles de definir de manera coherente y tenían una orientación demasiado médica; ofrecían una relevancia limitada respecto a la educación y tendían a distorsionar el modelo de la provisión de servicios. Como consecuencia de ello, tales categorías o bien han sido abandonadas formalmente, como en el Reino Unido o en la mayoría de los países escandinavos, o bien se les ha otorgado un limitado papel administrativo, como en España.

Un tercer aspecto del progreso legislativo es la valoración. Este punto es crucialmente importante ya que determina la elegibilidad para los servicios de educación especial, y la forma en que se lleva a cabo afecta tanto a la naturaleza como a la eficacia de cualquier servicio recibido y en cómo estos servicios son percibidos. El avance de la legislación ha consistido en hacer más explícitas la identificación y valoración y en determinar más claramente las responsabilidades y los derechos de los distintos participantes. Es habitual que en los reglamentos se especifiquen las posibles alternativas en términos de decisiones sobre el tipo de escolarización que debe recomendarse, qué tipo de programa educativo debe seguirse y qué tipo de soporte será necesario. En general, la documentación debe ser más explícita y estar a disposición de todos los interesados, incluidos los padres. El derecho de los padres a ser informados y consultados es cada vez más evidente y es habitual que se les expongan con detalle los derechos en relación con el acceso a la información, su participación en el proceso de toma de decisiones y los eventuales procedimientos de reclamación.

### *Integración*

La integración ha sido una cuestión clave en educación especial durante los últimos 25 años. La creciente conciencia de que muchos niños y jóvenes estaban en escuelas especiales cuando no debían y el descubrimiento de que las escuelas ordinarias podían satisfacer en realidad un mayor abanico de necesidades del alum-

nado dieron un fuerte ímpetu al movimiento de la integración. Recibió apoyo de varios movimientos nacionales e incluso internacionales: en Italia fue la antipsiquiatría y la desinstitucionalización; en Escandinavia la fuerza motriz fue la normalización, para ser conceptualizada de nuevo y con posterioridad en Norteamérica como valorización del *rol* social; el énfasis británico en las necesidades educativas especiales subrayó la naturaleza interactiva de las dificultades de aprendizaje, llevando al concepto de educación inclusiva; y en Estados Unidos tuvo una gran aceptación el concepto de entorno menos restrictivo.

Aparte de un decreciente número de países que siguió concediendo un papel importante a las escuelas especiales, se empezó a dar por sentado que el puesto de educación apropiado para los alumnos con necesidades educativas especiales era la escuela ordinaria y que las escuelas especiales sólo debían usarse como último recurso. La retórica en favor de la integración fue reforzada por la legislación y la política nacional: los estudios realizados por la UNESCO mostraron que tres cuartas partes de los países habían iniciado alguna política en favor de la integración.

Evidentemente, en la práctica existe una gran diferencia entre toda esta retórica y lo que sucede en la realidad. En la mayoría de países, un elevado número de niños continúan siendo educados separadamente, bien en escuelas especiales o en clases separadas en escuelas ordinarias. En este caso, son ilustrativos algunos datos de estudios de la OCDE (1995) sobre integración. Estos datos aportan información sobre el uso que los países hacen de las escuelas de educación especial; aunque se trata de una medida no refinada e indirecta de la integración, es la más simple a nuestro alcance para observar las variaciones entre los distintos países. Estos datos muestran un intervalo en el porcentaje de niños en escuelas especiales de menos del uno por ciento (Dinamarca, Noruega, España) hasta casi el cuatro por ciento (Alemania, Holanda).

Un elemento más del anterior estudio de la OCDE fue un análisis de la bibliografía sobre integración. Existe una bibliografía muy extensa sobre integración así como numerosos estudios. Una característica única del análisis de la OCDE es su alcance global: se realizó a partir de estudios del mundo entero y fue dirigido por expertos de cinco países distintos. El estudio se publicó como un número monográfico del *European Journal of Special Needs Education*.

En una visión de conjunto, Hegarty (1993) identificó tres temas clave entre la complejidad de datos y hallazgos presentados: la eficacia relativa de la provisión de servicios de carácter integrado y

segregado, las características de los programas de integración efectiva y los factores actitudinales relacionados con la integración. El citado estudio ofrece un moderado apoyo a la integración. Los numerosos estudios comparativos relacionados con el logro académico y el desarrollo social no aportan un apoyo consistente ni a la provisión de servicios integrada ni a la segregada. Dada una presunción en favor de la integración, la ausencia de una distinción clara en el equilibrio de lo ventajoso apoya, por lo tanto, a la integración. Hay muchas características que convierten la integración en algo efectivo; las señaladas como más consistentes por las investigaciones hacen referencia a la individualización de la instrucción y a la provisión de apoyos adecuados en el seno del aula. Las distintas posturas se manifiestan ampliamente en los debates sobre integración a causa del presumible impacto sobre las experiencias educativas de los alumnos; lo que sorprende, pues, es la relativa escasez de información y de resultados consistentes procedentes de investigaciones sobre estas experiencias.

### *Escuelas especiales*

Las escuelas especiales tienen una historia particular, que varía de un país a otro, aunque se pueden distinguir algunas pautas generales en su desarrollo. En un principio, evidentemente, no existían escuelas especiales —ni tan siquiera escuelas en número suficiente para el conjunto de la población. Después, se creó un pequeño número de escuelas, generalmente a cargo de la Iglesia o de asociaciones voluntarias, primero para invidentes y más tarde para personas con otras minusvalías sensoriales o físicas. A ellas siguieron instituciones para discapacitados mentales, que ofrecían cuidado, un poco de formación profesional y un poco de educación. El presente siglo vio crecer un significativo número de escuelas especiales, surgidas principalmente por la incapacidad de la escuela ordinaria de atender a ciertos alumnos cuando se extendió la escolarización obligatoria a nivel mundial y la edad de abandonar la escuela se fue incrementando progresivamente.

El resultado de todo ello es una situación en la que la educación especial es, en la mayoría de países, un subsistema substancial del sistema nacional educativo. Las escuelas especiales en estos países representan una importante inversión en personal y expertos, en materiales curriculares, en instalaciones y equipamientos. De hecho, muchas escuelas especiales se han convertido en centros de especialización y de recursos técnicos, poseyendo toda aquellas cosas de las que la escuela ordinaria carece y que

tienen que ver con los alumnos con dificultades de aprendizaje.

Otra vertiente de la historia de la educación especial fue la reacción en contra de la segregación que tuvo lugar durante los años sesenta y setenta. Dicha reacción se originó a partir de la confluencia de diversos factores de tipo ideológico, político, social y empírico, con el resultado de que progresivamente se cuestionó la existencia de los centros de educación especial. Concebida en un principio como la solución a un problema, se ha convertido ahora en una fuente de dificultades por derecho propio. Como consecuencia, qué hacer con la escuela especial es un asunto de interés político en muchos países. Más frecuentemente, este interés político se ha centrado en la necesidad de cerrar escuelas especiales y en cómo lograrlo cuando están involucrados intereses complejos y globales. Indudablemente, hay necesidad de cerrar algunas escuelas especiales, lo cual ha sucedido a gran escala en Italia y en algunos países escandinavos, pero esto dista mucho de ser una respuesta definitiva a la situación creada.

Es probable que la polarización asociada al cierre de escuelas especiales haya ahogado el debate y distraído la atención de la necesidad de reflexionar sobre la naturaleza de la educación especial. Tal y como se ha comentado anteriormente, las escuelas especiales surgieron en un primer momento por las insuficiencias de las escuelas ordinarias, y las mejores de ellas han fomentado un entorno de conocimientos que las escuelas ordinarias no pueden llegar a igualar. Esto sugiere una forma distinta de contemplar el desafío planteado por las escuelas especiales. En lugar de preguntarse cómo cerrarlas —aunque esto pueda ser necesario en determinadas ocasiones—, debe centrarse la atención en cómo evitar desperdiciar los expertos y los recursos que las escuelas especiales han acumulado y, en términos más positivos, en cómo las escuelas ordinarias pueden sacar provecho de ellas en la tarea de proporcionar una educación de elevada calidad a alumnos con necesidades especiales.

Con toda probabilidad, las respuestas deben encontrarse en el surgimiento de nuevos tipos de escuelas especiales u otras instituciones en las que exista una concentración de expertos. Al respecto, cabe apuntar alguna experiencia de relieve. En Suecia, por ejemplo, los centros nacionales de recursos han sido una característica importante de la provisión de servicios en el campo de la educación especial y actualmente existe una propuesta para desarrollar centros de ámbito nórdico, con el fin de compartir experiencias y sacar provecho de los expertos en todos los países

escandinavos. En Holanda, se han formado claustros conjuntos de profesorado de escuelas ordinarias y especiales, y en breve plazo pueden tener respaldo legal, hecho que los reforzaría y les proporcionaría recursos específicos para su desarrollo. En el Reino Unido, los lazos entre escuelas especiales y ordinarias están bien establecidos y, en algunas zonas, las escuelas tienen acceso a una financiación específica con el fin de posibilitarles convertirse en un centro de recursos para las escuelas ordinarias de su área de influencia. Estos lazos suponen romper barreras entre escuelas, con todas las implicaciones para los modos de trabajo, las líneas de responsabilidad y todo lo que ello implica. Con ello se oponen a las experiencias institucionales y a la tradición de muchos países. Las escuelas han tendido a ser entidades autónomas y la idea de compartir programas, alumnos y responsabilidades con colegas de otras escuelas representa casi una innovación. Sobre este asunto existe un estudio inglés dirigido por Lunt et al. (1994) en la Universidad de Londres. Se examinaron los claustros de profesores de las escuelas primarias y secundarias en los que existía un esfuerzo explícito por conocer las necesidades educativas especiales mediante la colaboración interescolar. Las formas de colaboración halladas fueron diversas: compartir equipamientos y otros recursos, vincular las propuestas curriculares, establecer un enfoque común (a través de las escuelas) para tratar los problemas de conducta, fusionar la dedicación de los profesores, y vincular la actuación de buena parte del personal. Cuando estos claustros trabajaron correctamente, se consiguió crear economías de escala y se redujo la duplicidad de esfuerzos, tal y como se podía esperar, pero también se obtuvo una provisión de servicios mejor y más consistente para los alumnos con necesidades educativas especiales.

Si examinamos las experiencias surgidas y analizamos el reto planteado por los alumnos con necesidades educativas especiales al sistema educativo, podremos concebir, en el futuro, un tipo de escuela especial muy diferente. Podría muy bien ser una institución multipropósito. Hegarty (1994) especuló sobre las posibles funciones. De este modo, la escuela especial del futuro podría:

- ser una fuente de información en todos los ámbitos relacionados con las necesidades educativas especiales
- dirigir las valoraciones, particularmente en los casos difíciles
- proporcionar consejo, consultoría y apoyo

- dedicarse al desarrollo de currículos y materiales
- evaluar el material informático, el equipamiento y los materiales
- dirigir investigaciones y proyectos experimentales
- contribuir al desarrollo profesional
- ser un recurso para los padres
- proporcionar asesoramiento y consejo profesional a los estudiantes mayores.

Esta lista de funciones nos lleva más allá de la noción habitual de escuela, ya sea especial o de cualquier tipo. Comporta elementos de diferentes entidades existentes tales como un servicio de asesoramiento, un centro de recursos, una biblioteca y servicio de información, un proyecto piloto, un centro de formación y un servicio de asesoramiento profesional. No obstante, el resultado neto sería la creación de una fuente de recursos para la educación especial en un área en concreto. Semejante institución debería tener una responsabilidad a tiempo completo, o casi completo, sobre un pequeño número de alumnos pero —y éste sería su principal motivo de ser— también tendría responsabilidad sobre una amplia gama de temas relacionados con la provisión de servicios en el ámbito de la educación especial en su propia comunidad.

### *La investigación en la educación especial*

Hegarty (1991) propuso un programa de investigación para la educación especial que surgía de dos amplios objetivos: alcanzar una mejor comprensión de la provisión de servicios en el ámbito de la educación especial e identificar vías eficientes de realización de cambios necesarios. De entrada, fue preciso realizar algunas aclaraciones conceptuales. Después, se priorizaron las propuestas relacionadas con la comprensión y la facilitación de cambios en la clase, en la escuela y en el nivel del sistema. Finalmente, se valoró un cierto número de estudios de amplio alcance.

La mayor parte de este programa todavía puede considerarse vigente, aunque ciertos puntos han debido ser reconceptualizados de forma distinta a la luz de los desarrollos habidos desde 1991 y otros se han convertido en más significativos. Se destacan cuatro áreas que todavía requieren un importante empuje en investigación:

enseñanza y aprendizaje, efectividad y mejora escolar aplicadas a la provisión de servicios en el ámbito de la educación especial, evolución de la escolarización especial y asignación de recursos.

El objetivo central de la escuela es el aprendizaje y esto es tan cierto para los alumnos con necesidades educativas especiales como para los demás. Aunque se ha trabajado bastante en este campo, todavía queda mucho por hacer. Tres áreas de investigación son las que se destacan: la necesidad de ampliación y perfeccionamiento de las teorías de aprendizaje existentes para hacerlas aplicables a individuos en diferentes estados de desarrollo y con diferentes tipos de discapacidad, el desarrollo de las teorías instruccionales para que tengan en cuenta las variables de la clase y el estudio detallado del escenario práctico del aula.

Las grandes líneas de investigación sobre efectividad y mejora escolar han ignorado, por lo general, a los alumnos con necesidades educativas especiales y a la provisión de servicios que éstos requieren. Mientras que el conjunto de reformas escolares surgidas en el seno de la educación especial han conducido a algunas investigaciones útiles, lo que ahora se requiere es que los estudios sobre alumnos con necesidades educativas especiales formen parte integrante del movimiento de reforma escolar y que las investigaciones llevadas a término para estudiarla y promoverla incluyan los estudios sobre necesidades especiales.

Es probable que las escuelas especiales continúen siendo un rasgo significativo en el mapa de servicios para la educación especial todavía durante un tiempo, pero sus papeles pueden cambiar en respuesta a los desarrollos conceptuales, legislativos y políticos. Ello puede significar nuevas relaciones con escuelas ordinarias, servicios de apoyo y autoridades locales. La investigación es necesaria no solamente para monitorizar estos cambios y evaluar su impacto, sino también para desarrollar nuevos modelos de apoyo especializado que no necesariamente estén basados en instituciones previamente existentes.

La distribución de recursos continúa siendo uno de los mayores retos en la provisión de servicios en el ámbito de la educación especial. Cabe destacar, en este sentido, dos amplias cuestiones: el establecimiento del nivel y tipo de investigación adicional requerida por los alumnos y la canalización de los recursos suplementarios hacia las escuelas de manera efectiva. Cuánto se debería gastar por alumno es un cálculo complejo —y variable—, dependiendo del modelo de dificultades de aprendizaje, de los servicios disponibles, de las restricciones presupuestarias globales, etc. Una vez acordada la cantidad de inversión adicional, queda la cuestión de cómo

distribuirla. La forma en que se otorgan los recursos en las escuelas ordinarias en función de los alumnos con necesidades educativas especiales es un determinante importante de cómo son aplicados estos recursos. Ello condiciona la cantidad de apoyo individualizado que reciben los alumnos, si éstos participan en actividades curriculares integradas y hasta qué punto las escuelas promueven un aprendizaje efectivo para todos sus alumnos. Se están llevando a cabo muchas experiencias en este ámbito, alimentadas en parte por los cambios en las decisiones que afectan a la financiación de los servicios educativos y, en parte, por las legítimas incertidumbres profesionales. La investigación tendrá un *rol* importante en lo que respecta a aclarar las principales características de los distintos enfoques en uso e identificar su impacto en la práctica.

Otro desafío tiene relación con el marco de trabajo teórico propio de la investigación en educación especial. Las investigaciones hasta la fecha se han basado en un cierto número de enfoques teóricos relacionados con diversas disciplinas —medicina, psicología, sociología— y han usado métodos que van desde experiencias positivistas hasta estudios de caso etnográficos. Estos enfoques ocupan distintos espacios, aunque en algunos casos no sean los esperados, en el campo de la investigación. De este modo, el tan criticado paradigma médico todavía tiene una gran influencia, tal y como lo evidencia la voluminosa bibliografía sobre trastornos de atención deficitaria e investigación psicomédica sobre dificultades de aprendizaje específicas. Por contra, las aproximaciones sociológicas, a pesar de su popularidad, continúan produciendo una escasa cantidad de datos, hasta el punto de que, en cierta ocasión, un autor llegó a preguntarse si *existía* una sociología de la educación especial (Copeland, 1993).

Dada la existencia de distintas aproximaciones, se hace necesario responder al reto de unirlas de manera coherente. Un marco de trabajo teórico e integrado sería una opción deseable a largo plazo, si es que verdaderamente llega algún día a ser posible, pero entre tanto es conveniente un acercamiento entre los distintos enfoques teóricos. Si cada línea de investigación contribuye a la comprensión de las dificultades de los individuos y facilita su aprendizaje de una u otra manera, es nuestro deber entrelazar las tendencias y asegurar que el conjunto de los trabajos de investigación sea algo más que la suma de sus partes. Dada la multiplicidad de enfoques y, en su caso, la naturaleza conflictiva de los presupuestos que los sostienen, ésta no será una tarea fácil pero debe ser llevada a cabo si quienes se dedican a la investigación en educación especial quieren sacar el máximo provecho de ella.

### *Conclusión*

En este artículo sólo ha sido posible cubrir un número limitado de temas. Un estudio más completo sobre la educación especial en Europa debería hacer referencia a los desarrollos curriculares y pedagógicos, la participación de los padres en la escuela, la formación del profesorado, la distribución de los recursos y muchos otros aspectos. Sin embargo, los puntos que hemos discutido son básicos y proporcionan una idea de los principales desarrollos que están teniendo lugar.

Se han dado grandes pasos en la educación de alumnos con dificultades de aprendizaje a lo largo de los últimos treinta años, pero este progreso ha sido desigual. Queda mucho por hacer para llevar la práctica media al nivel de lo que hacen los mejores: la calidad de la educación que un niño con dificultades puede recibir depende casi más que nada de dónde ha nacido y ha crecido.

Sin embargo, estos problemas concretos de implantación no deberían ocultar los muchos logros positivos. Todo niño es considerado, hoy en día, como educable y con derecho a ir a la escuela, sin que importe el grado de sus dificultades de aprendizaje. Existe una mayor comprensión de porqué algunos niños y jóvenes tienen dificultades de aprendizaje y de comportamiento en la escuela. Lo mismo puede decirse de los recursos a la hora de individualizar programas y de facilitar el aprendizaje de los alumnos. El principio de integración ya no es un problema. Puede que sea entendido de manera diferente por distinta gente, y que su práctica no alcance el ideal, pero la noción de que los alumnos con discapacidades y dificultades de aprendizaje deben ser educados al lado de los demás niños en escuelas ordinarias, en el mayor grado posible, ya no es cuestionada de manera seria por nadie.

Mientras las sociedades y sus sistemas de educación miran hacia un nuevo milenio, la educación especial puede encontrarse con un conjunto de desafíos quizá desalentadores. No obstante, éstos pueden ser afrontados con el conocimiento de que los principales problemas ya han sido detectados y reconducidos. Además, es posible que estas dificultades sean articuladas y resueltas en el marco de una reforma educativa global. Probablemente, el futuro

de la educación especial no será ni plácido ni fácil, pero será desafiante desde el punto de vista profesional e implicará aportaciones importantes en la reforma de la escuela ordinaria.

**Dirección del autor:** Seamus Hegarty. NFER. The Mere. Upton Park. Slough. Berkshire SL1 2DQ. Reino Unido.

*Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo:* 15.II.1996.

#### BIBLIOGRAFIA

- COPELAND, I. (1993) Is there a sociology of special education and integration?, *European Journal of Special Needs Education*, 8:1, March, pp. 1-13
- EUROPEAN JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION NEEDS (1993), 8:3, October.
- HEGARTY, S. (1988) *Review of the Present Situation in Special Needs Education* (París, UNESCO).
- HEGARTY, S. (1991) Toward an agenda for research in special education, *European Journal of Special Needs Education*, 6:2, June, pp. 87-99.
- HEGARTY, S. (1993) Reviewing the literature on integration, *European Journal of Special Needs Education*, 8:3, October, pp. 194-201.
- HEGARTY, S. (1995) *Review of the Present Situation in Special Needs Education* (París, UNESCO).
- LUNT, I., EVANS, J., NORWICH, B. y WEDELL, K. (1994) *Working Together: Inter-School Collaboration for Special Needs* (Londres: Fulton).
- OCDE (1995) *Integrating Students with Special Needs into Mainstream Schools* (París, OCDE).

#### SUMMARY: SPECIAL EDUCATION IN EUROPE

The current state of special education in Europe must take account of two central developments: changes in the conceptual landscape of special education, and the emergence of national educational reform movements, and their dominance in framing educational debate. Besides to these developments, this article also focuses on four particular topics relating to special education in Europe, namely legislation and its impact on changes in special education; integration of children with special education needs into mainstream education; the emerging role of the special school; and research in special education.

**KEY WORDS:** Special Education, Integration, Special Schools, Handicapped Children, Special Education Needs, Educational Research.