

¿Suscribe la normativa actual una política comprometida y activa con la Educación Inclusiva?

Subscribe current regulations committed and active policy to inclusive education?

ISSN (Ed. Impr.): 1889-4208

Recepción: 15/03/2012

Aceptación: 21/09/2012

Carmen García Pastor
Universidad de Sevilla

RESUMEN

Este trabajo analiza críticamente la normativa actual relativa a las necesidades educativas especiales, preguntándose si responde a una política activa y comprometida con la inclusión educativa. En primer lugar, señalamos cómo la LOE (2006), redefine el concepto de necesidades educativas especiales, refiriéndose ahora a dos grupos concretos de alumnos/as, con discapacidad y con trastornos graves de conducta, que requieren servicios especiales. Este es un significado muy diferente al concepto de necesidades educativas especiales del Informe Warnock, en el que se concibe un continuum de necesidades para acceder al currículum, que se enfrenta al sistema de clasificación y a la organización del apoyo según el tipo de discapacidad. En segundo lugar, analizamos la normativa en Andalucía, centrándonos en los tres aspectos esenciales: la evaluación psicopedagógica, las adaptaciones curriculares y el dictamen de escolarización, comparando la situación antes y después del 2006, evidenciamos un retroceso a formas tradicionales de educación especial. Finalmente, nos preguntamos cómo es posible que esta normativa sea aceptable en un país que ha ratificado (2008) la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) y concluimos que una política que hace depender la respuesta a las necesidades especiales de los recursos especiales corre el riesgo no sólo de no mejorar la enseñanza para todo el alumnado en el sentido adecuado, sino de dejar sin ayuda al alumnado más necesitado en una época de crisis en la que lo que esperamos son mas "recortes".

PALABRAS CLAVES

Educación inclusiva, políticas y normativas, necesidades educativas especial, servicios de apoyo, clases y escuelas especiales.

ABSTRACT

This work analyses regulations referred to special education needs, wondering whether they are an active and compromised policy to meet with educative inclusion. Firstly, we note that the Spanish Law of Education from 2006 has redefined the concept of "special needs education" and now this includes specific groups of disabled people or people with behaviour problems who require special support. That is a very different meaning from the Warnock Report concept of special education needs, where they were a continuum of needs to access the curriculum, facing a classification system of disabilities and an organization of support services depending on different types of disability. Secondly, we analyse the regulations in Andalucía, focusing on the three more important issues: psico-pedagogical diagnosis, individual curriculum adaptations and school placement dictamen, comparing both situations, before and after the 2006 Law, we note an actual return to a traditional special education system, we argued that is not inclusion. Lastly, we question how these policies are possible when our country has ratified (2008) the Disabled People Rights Convention (2006). We conclude that the politics which associate support to special resources are a risk in the current economic crisis, because not only don't they improve teaching for all in an adequate way, but it can also lead without support to pupils more in need when the expected "cuts" arrive.

KEY WORDS

Inclusive education, politics and regulations, special education needs, supports services, special schools and classroom

(Pp. 87-100)

Introducción

El presente trabajo trata de analizar críticamente la normativa actual sobre necesidades educativas especiales considerando, por una parte, las orientaciones políticas internacionales y, de modo particular, las de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006, ratificada por el Estado Español el 21 de Abril del 2008; y, por otra parte, considerando lo que la literatura especializada entiende por una educación inclusiva.

Nos referiremos al contexto normativo de la Comunidad Autónoma de Andalucía, partiendo de la Ley de Organización de la Educación (LOE) de 2006 y de la Ley de Educación de Andalucía (LEA), de 2007, para considerar la ordenación desarrollada posteriormente y aquella que siendo anterior, no ha sido derogada. Prestaremos especial atención a lo que son los tres pilares fundamentales de la ordenación en materia de necesidades educativas especiales, esto es, la evaluación psicopedagógica, el dictamen de escolarización y las adaptaciones curriculares, comparando las diferencias en su desarrollo normativo.

Utilizamos la expresión “necesidades educativas especiales” tal y como se expresa en la normativa y, por tanto, con un significado muy diferente a su definición original en el Informe Warnock de 1978, tal y como veremos enseguida en este caso, el concepto hace referencia a situaciones concretas de discapacidad, y no se enfrenta a ella ni a los efectos de la clasificación y el etiquetado a los que el Informe hacía referencia. Aquí ha desaparecido la idea de un continuum de necesidades, y éstas están definidas por el tipo de apoyo que en cada caso se requiere y/o el tipo de escolarización, que incluye la posibilidad de aula específica y centro específico, las dos formas tradicionales de organización de la educación especial.

1. La LOE y su orientación respecto a la respuesta de las NEE

En su preámbulo la LOE entiende que la educación es el medio de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las di-

ferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social; señalando tres principios básicos para lograrlo:

- Proporcionar una educación de calidad: igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros.
- La necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir estos objetivos.
- Compromiso con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años.

Son tres principios interrelacionados ya que se entiende que se ha de proporcionar una educación de calidad, asociando su consecución al apoyo que debe dar la administración y al compromiso de todos los componentes de la comunidad educativa para conseguirla. Aparecen reflejados en estos principios tanto la tendencia descentralizadora que implica el traspaso de responsabilidades de la propia administración a la comunidad educativa, como la contrapartida que estas políticas han llevado siempre consigo, esto es, la necesidad de establecer un control estatal que se refleja en el compromiso con unos estándares comunes, que tienen como referencia en este caso no sólo los establecidos en el currículum nacional, sino también los objetivos educativos de la Unión Europea.

Señalaba (Lundgren 1992:95) que la descentralización puesta en marcha en las reformas, suponían un traspaso de la responsabilidad del desarrollo del currículum a los centros escolares, pero implicaba al mismo tiempo el mantenimiento de una centralización en el control educativo, mediante la evaluación y los sistemas de asesoramiento nacionales; planteando, en primer término, el equilibrio entre el poder político y el profesional sobre la educación y agudizando la cuestión de quién tiene la responsabilidad y sobre qué proyecto educativo. En la LOE el esfuerzo no se le exige sólo al alumnado, se le exige a los propios centros, en un do-

ble sentido: responder a los objetivos nacionales y europeos que traducen un sistema educativo de calidad y, a la vez, responder al compromiso de una educación sin exclusiones, esto es, atender a la diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y dificultades que esta tarea genera.

Es necesario saber en qué medida la comunidad es apoyada para desarrollar este compromiso, y hasta qué punto este propósito no entra en conflicto con la consecución de estándares de calidad y, en todo caso, cómo puede asumir esta doble responsabilidad el profesorado. Pues conseguir una educación sin exclusiones a la vez que se responde a criterios de calidad externos, en cuanto que se plantea el acercamiento a los objetivos educativos de la Unión Europea, implica dilemas importantes en los diferentes niveles de gestión y organización del sistema educativo y, de modo fundamental, en la toma de decisiones en los ámbitos de la práctica educativa: el currículum, la pedagogía y la evaluación. Aspectos en los que la ley no entra, pues la personificación de la diversidad en determinados grupos de alumnos/as que resultan problemáticos para cumplir con los requerimientos del currículum oficial, desvía la atención de los aspectos curriculares, para centrarlos en los apoyos específicos que requieren estos grupos.

La Ley se refiere a la atención a la diversidad y asume el compromiso de una educación inclusiva (un compromiso que nuestro país había suscrito en la Declaración de Salamanca) haciéndose explícita esta política en el desarrollo de cada uno de los títulos de la Ley, desde el título I, dedicado a la organización de la enseñanza, en el que se especifican algunas prioridades para cada etapa:

- en la *etapa primaria* se pone énfasis en la atención a la diversidad del alumnado y en la prevención de las dificultades de aprendizaje, tan pronto se detecten; mientras que
- en la *etapa secundaria* se prevén programas de refuerzo y flexibilidad en la organización de materias comunes y programas de diversificación desde tercer curso.

Junto a estas medidas aparecen las medidas de control, la Ley dictamina que cada alumno disponga al finalizar la Educación Primaria de un informe sobre su aprendizaje, los objetivos alcanzados y las competencias básicas adquiridas (Artículo 20.4); además de una “evaluación de diagnóstico” de las habilidades básicas alcanzadas al finalizar el segundo ciclo de Primaria (Artículo 21). En el caso de la educación secundaria obligatoria, y aunque se alude al ejercicio de la autonomía de los centros para conseguir una organización flexible de las enseñanzas (Artículo 22, referido a los principios generales ESO), queda claro que son las “Administraciones educativas” las que deberán regular las soluciones específicas para la atención de aquellos alumnos que manifiesten dificultades especiales de aprendizaje o de integración en la actividad ordinaria de los centros, de los alumnos de alta capacidad intelectual y de los alumnos con discapacidad (Artículo 26, sobre principios pedagógicos ESO).

El acceso del alumnado de la Educación Secundaria al título correspondiente, queda regulado de tal forma que se establece una nueva posibilidad para los/las que no consigan alcanzar los niveles establecidos: un certificado de escolaridad en el que consten los años cursados (Artículo 31.3). De esta forma se establece una válvula de escape que permitirá mantener los niveles adecuados, mientras se crea un nuevo itinerario para los menos capaces.

Pero el compromiso con la inclusión parece referirse sobre todo a lo que la Ley considera en el título II, la “Equidad en la Educación”, y que directamente podría denominarse “medidas para responder a la diversidad del alumnado”, pues aunque en el texto se explicita que *se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponda a unos pocos*, inmediatamente se pasa a señalar (clasificar) al alumnado que tiene necesidades de apoyo y compensación:

- Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.
- Alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

- Alumnado con altas capacidades intelectuales.
- Alumnos con integración tardía en el sistema educativo español.
- Compensación de las desigualdades en educación.

Con respecto al alumnado con necesidades educativas especiales la Ley lo define como aquel que requiere, *por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta*. Esta definición restringe el significado del concepto con respecto a su acepción original, para identificarse con dos grupos concretos de alumnos/as con discapacidad. Haciéndose constar que su escolarización deberá atenerse a:

- El principio de normalización e inclusión.
- La no discriminación e igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo.
- La educación en centros específicos cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de la atención a la diversidad de los centros ordinarios.

Con respecto a la escolarización resulta destacable *el mantenimiento del principio de normalización*, que resulta poco comprensible junto al de inclusión. Como hemos explicado en otros trabajos (García Pastor, 2003), este concepto que se vincula a los inicios de los procesos de integración en los años 50 del siglo pasado, ha sido afortunadamente superado por conceptualizaciones posteriores que rechazan la “norma”. El principio de normalización, que en ocasiones se ha utilizado incorrectamente, se presenta en su momento como un principio de acción tendente a que se les dé a las personas con deficiencia mental la posibilidad de hacer cosas normales, es decir, tener acceso a los lugares donde están los otros, a lugares comunes, lo cual significa que no se les confine en lugares segregados. Tal y como lo formula e incorpora a la legislación danesa Bank Mikkelsen en 1959, la normalización consistía en la posibilidad de que la persona con deficiencia mental desarrollara un tipo de vida tan normal co-

mo le fuera posible. Nirje (1969), matiza que consiste en hacer accesible para estas personas patrones y condiciones de vida diaria tan semejantes como sea posible a las normas y patrones de la sociedad en general. Lo que supuso un aspecto positivo y radical de este principio fue el énfasis en la necesidad de no mantener a estas personas en un entorno de segregación o, al menos según explicó más tarde Wolfensberger (1972), de usar *los medios más normativos posibles*.

Sin embargo, si la evolución del concepto de normalización avanza hacia la consideración de los roles sociales desempeñados por las personas con discapacidad, como valiosos en sí mismos y no por la comparación establecida con lo que hacen los otros, esto supone una defensa de la valoración de lo diferente y no de la adecuación de lo que es norma en la sociedad (Wolfensberger, 1983). Este reconocimiento de la diferencia llega a ser incompatible con el propio concepto de normalización, que queda obsoleto. Vlachou (1999) considerará que la diferencia, en último extremo, nos lleva a no insistir en la normalización, porque el problema es otro: se trata de comprender que vivimos en un mundo de diferencias y que la lucha consiste en integrar las mismas (p. 40). Señalaba además los inconvenientes de su uso, al haberse utilizado para minimizar las diferencias, antes que para integrarlas, y tratar a las personas con discapacidad como si fueran *normales*, convirtiéndose así en una nueva forma de opresión al negárseles el derecho a ser diferentes.

Otra de las características destacables de la Ley se refiere al hecho de que la responsabilidad sobre la diversidad se otorgue a la Administración educativa, pese al protagonismo que se pretende dar a los centros, entendiéndose así porque la respuesta a la diversidad implica una dotación de recursos extras. Lo cual refleja la misma orientación política que se ha venido criticando, por deslizarse un tema de justicia hacia un tema de disponibilidad de recursos. Lo que evidencia que la actuación no se dirige a los centros, a su mejora para que sean puedan responder a las necesidades de todo el alumnado. Una orientación, por tanto, contraria a la de contemplar *la diversidad de las*

alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponda a unos pocos.

Efectivamente, la intervención de los Equipos de Orientación, aparece como mediadora ante la Administración, para la obtención de los recursos necesarios sobre la base de un dictamen especializado. Esta “gestión” de la diversidad que requiere de una justificación administrativa centrada en el sujeto individual como causa de una situación “excepcional” alinea las medidas de diversidad entre aquellas que han sido caracterizadas por:

- *El diferencialismo*¹, porque vuelve a marcar categorías de “diferentes” o “diversos”.
- *El expertismo*², porque la asignación de diferencias se lleva a cabo por los expertos, aquellas que son significativas, frente a aquellas que parecen no serlo, ignorando el hecho de que la diversidad alude a un continuum de diferencias, a características que definen a cada ser como diferente.

De hecho, se explicita en el texto que la escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo requerirá que los expertos actúen en relación con:

- Un proceso de identificación y valoración.
- Un proceso de evaluación y adaptación (objetivos propuestos a partir de la valoración inicial).
- La promoción de la integración en educación infantil y en las enseñanzas postobligatorias.

Las implicaciones de esta forma de responder a la diversidad están relacionadas con la perspectiva adoptada, al centrarse en aportar soluciones individuales, tal y como se hace explícito en la evaluación psicopedagógica y en los dictámenes sobre escolarización, regulados por las Comunidades Autónomas con competencias en Educación, como es el caso de Andalucía³. Esta perspectiva impide que las instituciones públicas cambien en el sentido de que las diferencias se reconozcan y se dé la respuesta adecuada a las particularidades de cada alumno/a porque es una cuestión de derecho que no requiere la justificación de una etiqueta de desviación. En definitiva y, a este respecto, la Ley no responde a la necesidad de reorientar estas políticas en la línea del reconocimiento de la diferencia en los términos a los que se refiere a Amy Gutmann (2001).

Para ella, el objetivo mismo de representar o respetar las diferencias en las instituciones públicas está mal orientado, pues nuestra libertad e igualdad como ciudadanos están protegidas sólo en tanto en cuanto nos remitimos a nuestras características comunes, a nuestras necesidades universales. Por tanto insiste en la necesidad de una reorientación, que incluya una representación y respeto a las diferencias que considere dos direcciones:

- La de la protección de los derechos básicos del individuo, en la que nos hemos movido hasta ahora (basada sobre

¹ Skliar (2007) desconfía de cierta retórica de la diversidad en educación que no se muestra preocupada por las diferencias, sino más bien por los “diferentes”: *Los diferentes obedecen a una construcción y son reflejo de lo que podríamos llamar “diferencialismo”* (p. 108). Este proceso consiste en separar -en distinguir dentro de la diferencia- algunas categorías de diferentes y hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa, negativa, subalterna.

² *El expertismo*, según Troyna y Vicent (1996), que insiste más sobre los problemas privados que en cuestiones públicas lo que supone un proceso de despolitización. Para estos autores, en el área específica de la educación especial, la perspectiva de aportar soluciones individuales está asociada a la visión peyorativa con respecto a las posibilidades de las personas con discapacidad que impide que las instituciones públicas cambien aunque integren a estas personas, minimizando su capacidad para formar parte de ellas como miembros de pleno derecho.

³ En el caso de la Comunidad de Andalucía, la orden de 13 de Julio de 1994, regulaba el procedimiento de diseño, desarrollo y ampliación de las adaptaciones curriculares en los centros docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma Andaluza (BOJA 10 de agosto de 1994). Posteriormente el Decreto 147/ de 14 de Mayo del 2002, estableció la ordenación de la atención educativa de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales y hace referencia a la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización, que se regularon por la orden de 19 de Septiembre del 2002. Hemos de esperar a la orden de 25 de Julio del 2008, para una nueva regulación de la respuesta a la diversidad del alumnado, en respuesta a la LOE y la Ley de Educación de Andalucía (2007) que deroga la orden de 13 de julio de 1994, aunque no las referidas a la evaluación y dictamen de escolarización.

el reconocimiento de lo común, de las necesidades universales).

- La del reconocimiento de las necesidades particulares, que es la que necesitamos desarrollar (basada sobre el reconocimiento de las diferencias).

En definitiva, la Ley no propicia un cambio institucional en la línea de lo que se ha definido como una escuela inclusiva, ni se cambia hacia un modelo que considere el potencial de aprendizaje, frente al tradicional centrado en las dificultades, lo que se hace explícito es un tipo de respuesta que se presenta como *apoyo al alumno*, frente a la necesaria reestructuración del currículo e introducción de mejoras en la enseñanza. En el caso del alumnado con discapacidad:

- Se vuelve a priorizar un modelo centrado en la discapacidad, en el que las acciones de adaptación perpetúan la perspectiva individual sobre la curricular.
- Que un alumno/a no consiga los “objetivos mínimos” sigue constituyendo un problema (mantenimiento de la perspectiva de acceso).
- La evaluación se plantea con criterios diferentes, no como la necesidad de un cambio en el sistema de evaluación que considere lo que cada alumno/a aprende.

2. La respuesta normativa a las necesidades educativas especiales en la Comunidad de Andalucía

El desarrollo de la Ley en la Comunidad de Andalucía la orden de 25 de agosto de 2008, que regula la atención a la diversidad del alumnado, al derogar la orden anterior referida al procedimiento de diseño, desarrollo y ampliación de las **adaptaciones curriculares**, simplifica este procedimiento, sobre todo en el caso de las llamadas “adaptaciones curriculares significativas”,

con respecto a la ordenación anterior, en los siguientes aspectos:

- **La concepción curricular** hacía referencia al modelo LOGSE y se caracterizaba por ser *abierta, flexible o adaptable a las necesidades y características de la Comunidad Educativa en las que están inmersos los Centros Educativos. Esta concepción permite la puesta en marcha de un proceso de adaptación curricular desde el primer nivel de concreción (...) hasta la Adaptación curricular Individual para un alumno/a concreto. Entre ambos existen otros que son considerados esenciales para el tratamiento de la diversidad*⁴. Esta referencia a una concepción curricular flexible y abierta se ha perdido, y se han perdido también la referencia a los otros niveles de adaptación a la diversidad, sobre todo el del proyecto curricular de etapa y su desarrollo en los objetivos de área que, como se hacía constar entonces, *responden a la contextualización al entorno sociocultural, a las necesidades e intereses formativos de padres y alumnos, características generales del alumnado, las características del profesorado y la disponibilidad de recursos personales y económicos.*

Esta ordenación hacía un recorrido por los distintos niveles de adaptación, efectivamente, hasta llegar al nivel individual y entendía la adaptación como un *proceso de toma de decisiones sobre los elementos del currículum para dar respuesta educativa a las necesidades educativas*, no a decisiones sobre el alumnado que no responde a un currículum cada vez más inflexible, menos adaptado.

- **La caracterización de la adaptación**, en el ordenamiento original las adaptaciones no significativas y las significativas se diferenciaban en los aspectos a los que hacían referencia, no a la discapacidad del alumnado como se ha llegado a entender, asociándola a diferentes situaciones de escolarización.

Las adaptaciones no significativas hacían referencia a aspectos que no hacen

⁴ Todo el texto en cursiva está sacado de la orden de 13 de julio de 1994.

referencia a los elementos esenciales del currículum, sino a la disposición de los mismos: equipamientos y recursos, espacio y tiempo, así como a la necesidad de algunos procedimientos de ayuda personal.

Las adaptaciones significativas hacían referencia a los elementos curriculares: objetivos, metodología, contenidos y evaluación. En la nueva ordenación podemos leer textualmente que:

Las adaptaciones curriculares no significativas irán dirigidas al alumnado que presente un desfase en su nivel de competencia curricular respecto al grupo en el que está escolarizado (artículo 14 punto 1). Mientras que las adaptaciones curriculares significativas están dirigidas al alumnado con necesidades educativas especiales, y buscan el desarrollo de las competencias básicas (artículo 15).

- En el *desarrollo de la adaptación* la responsabilidad recaía sobre el profesor tutor y el resto de profesionales que trabajaban con el alumno/a (artículo 8, punto 3.1.). En la orden actual *el responsable de las adaptaciones curriculares significativas será el profesorado especialista en educación especial, con la colaboración del profesorado o materia encargado de impartirla y contará con el asesoramiento de los equipos o departamentos de orientación* (artículo 15, punto 3). Sin embargo el profesorado de las áreas implicadas serán los responsables de su aplicación, como se señala en el punto 6 del mismo artículo: *La aplicación de las adaptaciones curriculares significativas será responsabilidad del profesor o profesora del área o materia correspondiente, con la colaboración del profesorado de educación especial y el asesoramiento del equipo o departamento de orientación.*

La fórmula de *adaptaciones curriculares individualizadas*, para responder a las necesidades educativas del alumnado, hereda toda la tradición del modelo de *enseñanza prescriptiva* que domina el

ámbito de la educación especial desde los años sesenta. Iano (1990) señalaba que en este modelo *tan familiar y popular en educación especial* se reconocía enseguida una interpretación técnica de la enseñanza. Es más refuerzo la imagen del profesor como técnico, porque cuando no se cuestiona la legitimidad de los amplios contextos y propósitos en los que su alumnado ha sido asignado para recibir servicios especiales, y cuando asume su papel sobre la base de las limitaciones y condiciones establecidas por otros, según Iano, el profesorado está asumiendo el papel de un técnico y no de un educador.

Este planteamiento se hace visible igualmente en la **evaluación psicopedagógica**, en la que no parece tenerse en cuenta los propósitos educativos y los contextos en los cuales el alumnado fue inicialmente definido como problemático, como inadaptado o como fracasado. Efectivamente, la normativa actual diferente al original en los aspectos siguientes:

- **La finalidad** de la evaluación psicopedagógica en la ordenación anterior era recabar *información relevante para delimitar las necesidades educativas especiales del alumno/a y para fundamentar las decisiones respecto a las ayudas y apoyos, sean necesarias para desarrollar, en el mayor grado posible, las capacidades establecidas en el currículo*⁵. La orden del 2008, no alude a finalidades, sino a las características del informe que se desprende de ésta, en el que no aparece información alguna sobre el contexto y las circunstancias en los que un alumno o alumna determinado no progresa.
- **El informe** de evaluación psicopedagógica en la ordenación anterior constaba de los siguientes apartados.
 - a. Datos personales.
 - b. Motivos de la evaluación psicopedagógica realizada e historia escolar.

⁵ Decreto 147/ 2002 y orden de 19 de septiembre del 2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización.

- c. Valoración global del caso. Tipo de necesidades educativas especiales.
 - d. Orientaciones al profesorado para la organización de la respuesta educativa sobre los aspectos más relevantes a tener en cuenta en el proceso de enseñanza aprendizaje, tanto en el ámbito del aula como en el centro escolar.
 - e. Orientaciones para el asesoramiento a los representantes legales sobre los aspectos más relevantes del contexto familiar y social que inciden en el desarrollo del alumno o alumna y en su proceso de aprendizaje. Se incluirán aquí sugerencias acerca de las posibilidades de cooperación de los representantes legales con el centro educativo.
- El informe de la nueva ordenación incluye:
- a. Datos personales y escolares.
 - b. Diagnóstico de la discapacidad o trastorno grave de conducta.
 - c. Entorno familiar y social del alumnado.
 - d. Determinación, en su caso, de las necesidades educativas especiales.
 - e. Valoración del nivel de competencia curricular.
 - f. Orientaciones al profesorado y a los representantes legales del alumnado
- *Los responsables de la evaluación* son los equipos o departamentos de orientación, tanto en la ordenación anterior como en la actual, sin embargo en aquella se insiste en su carácter participativo, que se refería a que debía *incluir las aportaciones del profesorado de los diferentes niveles educativos, de otros profesionales que intervienen con el alumno o alumna en el centro docente y de los representantes legales del alumnado* (artículo 3, punto 2).
- Finalmente, no existe una nueva ordenación con respecto al **dictamen de escolarización** regulado, igual que lo estaba la evaluación psicopedagógica, por la orden de 19 de septiembre de 2002 (artículos 7 y 8) y que incluye en su anexo el modelo a seguir. La finalidad del dictamen es determinar la modalidad de escolarización que será elaborado por el equipo de orientación educativa de la zona y será consecuencia del resultado de la evaluación psicopedagógica, cuando un alumno/a que presente necesidades educativas especiales solicite admisión en un centro sostenido con fondos públicos. Las modalidades de escolarización de acuerdo con el decreto 147 de 2002 son las siguientes (ver tabla 1):

EDAD ETAPA EDUCATIVA	CENTRO ESPECIFICO AULA ESPECÍFICA EN CENTRO ORDINARIO	MODALIDAD A Y B EN CENTRO ORDINARIO
0-3 años 1º ciclo de educación infantil ATENCIÓN TEMPRANA Etapa no obligatoria	Atención Temprana en Centros de Atención Infantil Temprana (CAIT) Escuelas Infantiles o centros privados de E. Infantil	
3-6 años 2º ciclo de EDUCACIÓN INFANTIL Etapa no Obligatoria	Período correspondiente a la E.I. Centros específicos de E.E.	EDUCACIÓN INFANTIL (INCLUSIÓN)
6- 12 años EDUCACIÓN PRIMARIA Etapa Obligatoria	Período de Formación Básica Obligatoria (6-16/18 años)	EDUCACIÓN PRIMARIA (INCLUSIÓN)
12-16 años EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Etapa Obligatoria		

.../...

.../...

(16/18-21/22 años) Período no obligatorio	Programa de Cualificación Profesional Inicial Específicos (16-22 años)	EDUCACIÓN SECUNDARIA (INCLUSIÓN)
	Programas de Transición a la Vida Adulta y laboral (21 años más)	EDUCACIÓN SECUNDARIA POST-OBLIGATORIA (INCLUSIÓN)

Tabla 1: Organización de la enseñanza según las modalidades de escolarización (reproducida del documento Manual de Servicios, Prestaciones y Recursos Educativos para el Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, publicado en 2008 por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía).

- a. Grupo ordinario a tiempo completo.
- b. Grupo ordinario con apoyo a períodos variables (aula de apoyo).
- c. Aula de educación especial en centro ordinario.
- d. Centro específico de educación especial.

En el *Manual de Servicios, Prestaciones y Recursos Educativos para el Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo*, publicado en el 2008 por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, se referirá a la evaluación psicopedagógica, señalando todo el proceso a seguir por el alumnado con necesidades educativas especiales, entendiéndose que esta expresión engloba, tal y como señala la LOE y la LEA al alumnado con discapacidad o problemas graves de conducta y, sobreentendiéndose que éstas ya están presentes en la etapa anterior a la escolarización. Por ello el primer paso, tras las recomendaciones del pediatra, es dirigirse a las Consultoras de Atención Temprana (CAT)⁶, para tomar la decisión del centro donde será atendido/a en el período de 0 a 3 años, incluyendo la posibilidad de asistir a un Centro de Atención Temprana. Una nueva evaluación ha de realizarse al final de este período para tomar la decisión sobre su futura escolarización, ésta evaluación será ya realizada por el EOE.

El documento especifica que *la escolarización en centros específicos de educación especial será sólo recomendable si las necesidades del alumnado no pudieran ser satisfechas en nin-*

gunas de las modalidades de escolarización con cabida en los centros ordinarios, por requerir la aplicación de medidas educativas específicas o de recursos humanos y/o técnicos no disponibles en dichos centros ordinarios (p. 11). Además de explicar que significa la escolarización en los supuestos a, b y c.

- a. El alumnado en un **grupo ordinario a tiempo completo**, será apoyado por el propio profesorado de su clase, aunque se especifica que serán los equipos de apoyo educativos específico para este alumnado los que organizarán el apoyo que tienen que darle su profesorado, los maestros/as de Pedagogía terapéutica o de Audición y Lenguaje. Este apoyo puede completarse con la intervención del EOE y de los monitores/as de Educación Especial.
- b. El **apoyo en períodos variables** la planificación del apoyo se remite a intervenciones individualizadas, se citan como ejemplo en esta modalidad, la logopedia o el enriquecimiento cognitivo. Las áreas curriculares las planifica el profesorado.
- c. En el **aula de educación especial** se entiende que el alumnado de esta modalidad requiere una adaptación significativa y en grado extremo de los ámbitos y/o áreas del currículo oficial.

En los casos b y c se habla de grado de significatividad de la adaptación curricular requerida, algo que se ha convertido en una jerga administrativa que no se corresponde con

⁶ Estas Consultoras perteneciente a los Equipos de Atención Temprana, están formadas por un/a profesional de la Consejería de Salud, un/s profesional de los Servicios Sociales (procedente de los extinguidos Centros Bases) y por el orientador/a de los EOE especializados.

la definición original y que, además, en este caso, no se refiere propiamente al currículum ya que en el caso b, no se trabaja el currículum en el apoyo, sino tratamientos específicos. En el supuesto c, si que se hace referencia a las áreas del currículum oficial que deben servir de referencia, y aunque se recomiendan su inclusión en actividades curriculares complementarias de su grupo de referencia, este alumnado desarrolla su actividad académica en el aula especial. Se nombra como alumnado de estas aulas a los alumnos con *Trastornos de Espectro Autista* y alumnado con *Trastornos Específicos del Lenguaje*.

Las aulas específicas son consideradas por la Administración educativa una experiencia de innovación pedagógica que se ha extendido por toda la Comunidad Andaluza que, en el 2008 contaba ya con 800 aulas específicas ¿No debería consistir la verdadera innovación pedagógica en experiencias inclusivas, en modos de responder a las necesidades de todo el alumnado dentro de la clase, sin tener que sacar al alumnado, sin tener que trabajar aparte? Recordemos lo que ya hace más de 15 años señalaba Ainscow (1995) con respecto a la necesidad de abandonar la perspectiva individual para responder a las necesidades educativas especiales, cuando al reconsiderar las necesidades especiales desde la perspectiva curricular, mantenía que se debería plantear la respuesta a estas necesidades como un problema de mejora de la enseñanza para todo el alumnado.

La perspectiva curricular se enfrenta a una concepción de la enseñanza como tratamiento individual que limita las oportunidades del alumnado con necesidades educativas especiales. Se consideran insuficientes las explicaciones basadas sobre el aprendizaje como una relación diádica entre profesor y alumno, cobrando vigor las explicaciones de cómo los alumnos aprenden en un contexto social, por tanto, entendiéndose que el alumno que aprende solo pierde el estímulo intelectual y la ayuda que le proporciona el trabajar con el resto de la clase. En este sentido, el reto consiste en intentar desarrollar nuevas respuestas didácticas que puedan estimular y fomentar la

participación de todos los miembros de la clase (Ainscow, 1999).

Deberíamos tener en cuenta, como también Ainscow (1995,1999) señalaba, que a las experiencias sobre integración que se centraron en la posibilidad de integrar el conocimiento de la educación especial junto con el conocimiento que poseen los profesores, no tuvieron éxito, ya que, al hacer esto se habían minado los esfuerzos por ofrecer una respuesta adecuada: *Lo que aprendimos fue que estos enfoques eran simplemente irrealizables en las escuelas primarias y secundarias* (Ainscow, 1999: 18). Porque la orientación dominante en el campo de la educación especial no se adapta a la forma en que los profesores enseñan habitualmente en sus clases. Es más, refuerzan la idea de que son especialistas los que deben ocuparse de las cuestiones realizadas con las necesidades educativas especiales. Esto favorece que el alumnado salga de la clase a recibir tratamientos específicos, práctica que no sólo tiende a darse por sentado, sino que además cuenta, en nuestro caso, con un respaldo administrativo.

El modo de entender la adaptación curricular, en la ordenación actual, ha dado lugar a un mensaje confuso, ya que se ha entendido que el apoyo para participar del currículo general debe centrarse en preparar al alumnado con necesidades educativas especiales en las habilidades y los conocimientos suficientes para acceder a las lecciones del profesor, sin abordar el tema fundamental de qué deben aprender o qué se les debe enseñar. Skrtic, Sailor y Gee (1996) señalaban que *al contrario de lo que muchas personas piensan, el movimiento de escuelas inclusivas representa la mejora de la escuela a muchos niveles para todos los alumnos y no solamente la ubicación física de individuos con discapacidades en las aulas* (p. 149).

Es necesario plantear en qué medida el concepto de inclusión ofrece una visión diferente de la perspectiva curricular y diferenciar, con Ainscow (1999), entre lo que ha significado la integración, que se ha utilizado para describir procesos mediante los cuales ciertos niños reciben apoyos con el fin de que puedan participar en el currícu-

lo existente, y el significado de la inclusión que sugiere la necesidad de reestructurar del currículo.

Pugach y Warger (1996) señalaban que las nuevas tendencias curriculares nos proporcionaban *medios legítimos y políticamente aceptables no sólo para los niños con discapacidades, sino también para un gran número de niños que han sido etiquetados generalmente como de riesgo* (p. 223). Sin embargo, señalaban algunas dificultades para la reestructuración del currículo, entre ellas, la falta de conciencia curricular de los especialistas en educación especial y la fuerte tendencia a individualizar los programas.

La perspectiva individual que caracteriza la concepción del apoyo que está presente en nuestra normativa actual, se centra en la dotación de recursos, olvidando que la inclusión debe centrarse en la reforma de la escuela y del currículo. De ahí que Ainscow (1995) señalara como una de las razones para abandonar esta perspectiva el hecho de que mantiene el status quo de las escuelas, impidiendo la necesaria reforma que, hoy más que entonces nos hemos comprometido a desarrollar al aceptar oficialmente la educación inclusiva, con la ratificación de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (BOE de 21 de abril de 2008).

3. La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y sus implicaciones

Nos referiremos concretamente a las personas con discapacidad, evitando el eufemismo “necesidades educativas especiales” que, en nuestro caso, sólo se presta a aumentar la confusión, y partiremos de los derechos que se expresan en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), teniendo en cuenta que la necesidad de esta Convención se debe a las constantes vulneraciones de los derechos humanos en el caso de las perso-

nas con discapacidad que carecían de textos internacionales jurídicamente vinculantes. El Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (1982) y las Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad (1993) que le sirven de antecedentes tienen este carácter no vinculante.

Nos centraremos en el artículo 24, dedicado al derecho a la educación, donde se señala, con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, como los Estados que suscriban la Convención asegurarán **un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida** (punto 1).

Para hacer efectivo este derecho, los Estados asegurarán **que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación** (punto 2) por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad; **que puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva**, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan. Esto significa que se **deberán hacer ajustes razonables en función de las necesidades individuales y prestar el apoyo necesario** a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva. El texto es muy explícito al señalar que *se faciliten las medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten el máximo desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión*.

Este artículo de la Convención hace mención explícita a la necesidad de que se adopten las medidas necesarias en relación a la accesibilidad de las personas con discapacidad, que en el caso de la educación viene representada por el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares; el aprendizaje de la lengua

de signos y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas; y en las necesidades particulares de los niños y niñas ciegos, sordos o sordociegos a los que se deberá facilitar lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados.

También se refiere explícitamente a la necesidad de formar al profesorado y a la necesidad de que esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad (punto 4).

La insistencia del texto en la necesidad de que las personas con discapacidad estén en los entornos adecuados, con el objetivo de la plena inclusión, nos hace preguntarnos en qué medida, nuestro ordenamiento jurídico responde a estos derechos reconocidos. Esto es, nos preguntamos si la práctica de que sacar a alumnos y alumnas de sus aulas es coherente con este compromiso; si es coherente el incremento de las aulas específicas; si recibir un apoyo requiere acudir al aula de apoyo, entendiendo que parte del currículum se puede desarrollar fuera del aula y no dentro de ésta. Nos preguntamos si el entorno adecuado no es estar con todos las alumnas y los alumnos de su clase, haciendo los ajustes necesarios en el currículo: en los objetivos, en las actividades, en la forma de enseñar, para que sea posible que todos/ as participen, en la evaluación.

Tenemos mucho conocimiento sobre cómo se puede desarrollar la enseñanza en grupos heterogéneos, sobre cómo podemos aprovechar las diferencias como recursos, en vez de como problemas, y las dificultades de aprendizaje como retos para mejorar la enseñanza. Este planteamiento se aleja de la política de escolarización en las modalidades a y b, en las que se considera que trabajar aparte es inclusión y entiende que el compromiso que implica suscribir la Convención es más profundo. Por eso, aunque la Ley 26/2011, de adaptación normativa a la Convención, no considere que haya que hacer ninguna en lo que se refiere a la educación, y considere que nuestro sistema

educativo ya es inclusivo, no podemos estar de acuerdo con esta forma de llevar a la práctica la inclusión.

Ciertamente, a pesar de las leyes que se han promulgado en los diversos países, la política de educación inclusiva y su ordenación están en conflicto directo con el modo en que se está viviendo en la práctica, centrada fundamentalmente en las modalidades de escolarización. Por eso, para autores como Laluevein (2009), las políticas inclusivas requieren que las escuelas se centren en los roles del profesorado en la enseñanza y el aprendizaje. Señalaba Wolger (2003) que en cada comunidad educativa debería estar en un lugar visible la siguiente declaración:

Nuestra comunidad educativa acoge un amplio conjunto de individuos y grupos de procedencia variada, cuyas experiencias, estilos de vida, lenguajes y culturas enriquecen nuestras vidas y los procesos educativos. Estamos comprometidos en potenciar los beneficios que se derivan de esta diversidad y en desafiar y erradicar todas aquellas prácticas que pueden derivar en prejuicios y discriminación y que contribuyen a la desigualdad (sea por etnia, género, religión, orientación sexual, posición social, o discapacidad). Es responsabilidad de todos los miembros de esta comunidad escolar enseñar y dar apoyo al profesorado, a las familias, al alumnado y a los órganos de gobierno del centro para ayudar a mantener esta política y asegurar que se lleve a la práctica.

En esta declaración hace referencia a principios fundamentales del centro escolar en relación con:

- El currículum
- La organización y la administración
- La convivencia escolar
- La comunidad escolar
- La responsabilidad
- El Control/Evaluación

Para Runswick-Cole y Hodge (2009) de la misma manera que en Informe Warmock en 1978 desechó el lenguaje de los años 40 y la clasificación de los niños según su discapacidad, 30 años más tarde parece el momento de considerar desechar el término de “necesi-

dades educativas especiales” como lenguaje fuera de lugar que excluye. Para estos autores es necesario abandonar la expresión “necesidades educativas especiales” y adoptar la de “derechos educativos”, en la línea adoptada por la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y por la UNESCO (2007) cuando reclama un Plan de Acción para los Derechos Humanos sugiriendo que:

- Las políticas educativas deberían promover aproximaciones basadas sobre los derechos.
- Puesta en práctica de políticas consistentes y regularmente supervisadas.
- Ambiente de aprendizaje favorable a la práctica de los derechos en el conjunto de la comunidad educativa.
- Enseñanza y aprendizaje holísticos que reflejen los valores de los derechos humanos.
- Educación y formación del personal de las escuelas para que transmitan los derechos humanos.

Insistir en la inclusión como un derecho a participar siendo diferente, a no ser clasificado por ser diferente y con el pretexto de recibir ayuda. Asociar la diversidad no a la necesidad de recursos extras, sino a la necesidad de recursos para todos, sobre todo a recursos humanos para que la enseñanza de calidad, sin “aportes”, sino para que llegue a todas y a todos, sigue siendo un reto. Un reto que entenderemos más ahora cuando la merma de recursos signifique un empeoramiento de la situación, que se hará sentir más allá donde se ha asociado la educación a recursos extras, porque estos son los primeros a los que se mira cuando se trata de recortar.

Referencias Bibliográficas

Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: Algunos retos y oportunidades. En M.A. Verdugo y Jordán (eds.). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú.

García Pastor, C. (2003). Segregación, Integración e Inclusión. *Bordón*, número monográfico: Mas allá de la Educación Especial, 55, 1, 9-26.

Gutmann, A. (2001). Introducción. En Ch. Taylor. *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*. México: Fondo de Cultura Económica, 15-42.

Iano, R. (1990). Special Education Teachers: Technicians or educators? *Journal of Learning Disabilities*, 23, 8, 462-465.

Laluvein, J. (2009). School inclusion and the community of practice. *International Journal of Inclusive Education*, 14, 1, 35-48.

Lundgren, U.P. (1992). *Teoría del currículum y escolarización* Madrid: Morata.

Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. En R. KUGEL y W. WOLFENBERGER (eds.). *Changing Patterns in Residential Services for Mentally Retarded*. Washington: President’s Committee on Mental Retardation.

Pugach, M.C. y Warger, C.L. (1996). Challenges for Special Education Curriculum Reform Partnership. *The Journal of Special education*, 29, 212-223.

Runswick-Cole, K. y Hodge, N. (2009). Needs or Rioghts? A Challenge to the discourse of special education. *British Journal of Special Education*, 36, 4, 198-203.

Sklar, C. (2007). La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de *argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Noveduc.

Skrtic, T. Sailor, W. Y Gee, K. (1996). Voice, collaboration and inclusion. *RASE*, 17, 3, 142-147.

Troyna, B. y Vincent, C. (1996). The ideology of expertism. En C. Christensen y F. Rizvi (eds.). *Disability and the dilemmas of education and justice*. Bristol: Open University Press, p. 131-144.

VVAA (2008) *Manual de Servicios, Prestaciones y Recursos Educativos para el Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo*. Dir. Gral. de Participación e Innovación Educativa. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Vlachou, A.D. (1999). *Caminos hacia la educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.

Wolfensberger, W. (1983). Social role valorization: a proposed new term for the principle of normalization. *Mental Retardation*, 21, 6, 234-239.

Wolger, J. (2003). Hacia el cambio. En C. Tilstone, L. Florian y R. Rose (eds.). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Madrid: EOS, 123-138.

Sobre la autora:

Carmen García Pastor es Catedrática de Educación Especial, desarrolla su trabajo docente y de investigación en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla. Es responsable del Grupo de Investigación Isis (Grupo PAIDI Junta de Andalucía) adscrito a este mismo Departamento.

Dirección: Departamento DOE
Facultad de Ciencias de la Educación
C/ Pirotecnia s/n 41013 - Sevilla
e-mail: pastor@us.es