

SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

M^a Pilar ELCARTE

Departamento de Educación del Gobierno de Navarra

1. Evolución de la Educación Especial. Contexto internacional

La educación especial ha vivido profundos cambios durante estas dos últimas décadas como consecuencia de cambios sociales y conceptuales importantes.

Las reivindicaciones, por parte de movimientos sociales de todo tipo, de mayor igualdad de oportunidades entre todos los ciudadanos, de eliminación de cualquier práctica segregadora y discriminadora, junto a la valoración de experiencias concretas de personas con discapacidad que han demostrado ampliamente sus capacidades, ha producido cambios importantes en las políticas de servicios de muchos países.

A estas reivindicaciones sociales se unió también la revisión de conceptos fundamentales como son la definición de minusválido o discapacitado, así como la clasificación de los mismos y las implicaciones que comportaba, entre otros, en el campo de la intervención educativa.

Así, hemos pasado, no sin dificultades y resistencias, de una concepción que podríamos llamar medicalista o estática, en la que primaba el diagnóstico y la clasificación, a la que le correspondería un tratamiento prefijado, a una concepción dinámica e interactiva en la que se contempla fundamentalmente la discapacidad dentro de un contexto determinado.

Este cambio de criterio pone el énfasis no tanto en las limitaciones genéticas que pertenecen a tal cual déficit, como en las necesidades que un individuo concreto tiene frente a un entorno determinado y en los ajustes que se deben realizar en éste para que sea accesible.

Se empieza a entender que las capacidades de una persona y su grado de competencia no dependen exclusivamente de sus características personales sino también, y de forma decisiva, de las características de su medio inmediato.

Este nuevo enfoque se fue introduciendo progresivamente en el medio escolar mediante la valoración de las necesidades educativas que los alumnos tienen para incorporarse plenamente y al máximo de sus posibilidades a su medio familiar, social y laboral. De esta forma cobra especial importancia la definición del tipo y grado de apoyos que un niño precisa para acceder a los aprendizajes en las mejores condiciones posibles.

Como describe Marchesi, el informe Warnock, encargado en 1974 por el Secretario de Educación del Reino Unido a una comisión de expertos y publicado en 1978, dio un gran impulso a este cambio de concepción. Reconoce que agrupar las dificultades de los niños en términos de categorías fijas no es beneficioso ni para los niños, ni para los maestros ni para los padres, y señala cuatro razones principales:

- Muchos niños están afectados por varias discapacidades.
- Las categorías confunden qué tipo de educación especial es necesaria, ya que promueven la idea de que todos los niños que están en la misma categoría tienen similares necesidades educativas.
- Los recursos educativos en tanto no se ajustan a las categorías no se proporcionan.
- Las categorías producen el efecto de etiquetar a los niños de forma negativa (Marchesi, 1999).

Esta redefinición implica que en la valoración de los alumnos debe tenerse en cuenta también el contexto en el que el aprendizaje se produce: el funcionamiento de la escuela, los recursos disponibles, la flexibilidad de la enseñanza, la metodología empleada y los criterios de evaluación.

De esta forma, el interés en educación se desplaza progresivamente del déficit a las adaptaciones personales y del entorno.

Estos cambios se fueron introduciendo durante los años 60 en EE.UU. y en algunos países de Europa como Suecia, Noruega e Italia, propiciados fundamentalmente por asociaciones de padres que reivindicaban el derecho a una educación normalizada y que contaron con el reconocimiento y apoyo de grandes sectores de la opinión pública y de profesionales de la educación.

Por tanto, el movimiento de integración escolar es consecuencia del principio de normalización, que se podría enunciar como el derecho de toda la persona a una vida lo más normal posible, en el sentido de poder utilizar los recursos sociales ordinarios.

Esto supuso un reto importante para las administraciones y las políticas sociales y educativas por la exigencia que comportaba realizar cambios en la organización de los servicios y de los recursos, que debían quedar plasmados en la legislación de cada país.

En los años 70 algunos países ya iniciaron este proceso. En España, el año 1982, con la promulgación de la Ley de Integración Social del Minusválido, que desarrolla el artículo 49 de la Constitución de 1978, es cuando se dan los primeros pasos en la incorporación a este movimiento de normalización.

Esta Ley en su artículo 23, establece que el minusválido se integrará en el sistema ordinario de la educación general y recibirá, si procede, los programas de ayudas y recursos que la misma Ley reconoce. Y en su artículo 27 dispone que, sólo cuando la gravedad de la minusvalía lo haga imprescindible, la educación se llevará a cabo en centros específicos.

Posteriormente con el Real Decreto, de 1985, de Ordenación de la Educación Especial se intentó iniciar una Reforma de la Educación Especial e impulsar la integración de los alumnos discapacitados en los centros ordinarios.

Con la aprobación de la LOGSE en 1990 se produce un cambio fundamental al incorporar la educación especial al sistema educativo ordinario, al adoptar el término *necesidades educativas especiales* y acuñar la definición de los términos *normalización*, *sectorización* e *individualización de la enseñanza*.

En 1995 se aprueba el Real Decreto de Ordenación de la educación de los alumnos con NEE y con él se crea el marco conceptual fundamental que servirá de referente para los desarrollos normativos posteriores en las diferentes comunidades autónomas en lo relativo a la escolarización de los alumnos con NEE.

Todo este proceso de integración se comenzó, como en la mayoría de los países, por una necesidad evidente de reformar el sistema de la educación especial. Sin embargo, se constató que era necesario también una reforma de la escuela ordinaria que diera cabida a la diversidad del alumnado.

2. La Educación Especial en Navarra

2.1. Antecedentes

En Navarra se inició el proceso de integración escolar en el año 1985, a partir de la promulgación del R.D. de Ordenación de la Educación Especial.

Se incorporaron a este proyecto, con carácter experimental, seis centros escolares públicos y concertados a los que se dotó de recursos personales y materiales. Los equipos multiprofesionales del MEC ejercieron un papel decisivo tanto en la realización de funciones de valoración del alumnado que se incorporaba a la escuela ordinaria, como en la orientación y apoyo a los profesionales de los centros escolares.

Tras estos tres primeros años de implantación, el MEC realizó la evaluación de este programa e hizo públicos sus resultados. Resaltó algunos factores como especialmente significativos durante esta fase experimental.

a) El incremento de la participación de los alumnos integrados en las actividades colectivas y la evolución positiva en el desarrollo social y en la adquisición de hábitos sociales y de autonomía personal.

b) La importancia que cobra la coordinación del equipo docente y el consenso en la toma de decisiones. Así, los centros que cuentan con un Proyecto Educativo de Centro en el que se recogen los acuerdos adoptados parecen más proclives a afrontar proyectos y a realizar cambios y adaptaciones en su funcionamiento y, por lo tanto, suelen mostrar actitudes más positivas hacia la incorporación de alumnado con especiales dificultades.

c) Resalta la importancia de los apoyos externos y, en concreto, del trabajo realizado por los equipos psicopedagógicos en el apoyo a los profesores y a los centros.

d) Considera las actitudes y expectativas del profesorado como una variable que favorece o dificulta la integración del alumnado.

e) Y, por último, destaca la importancia de la actualización y la formación continua del profesorado.

Tras esta valoración, el MEC consideró posible seguir con el proceso de implantación de la integración escolar y se fueron ampliando el número de centros que se sumaban a este proyecto.

A estos primeros pasos se añadieron en los cinco años siguientes otros acontecimientos cruciales. Por una parte, la Reforma del Sistema Educativo y el posterior desarrollo de la misma a través del Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial en 1995.

Navarra, a su vez, recibió en el año 1990 las transferencias en materia de educación.

En este contexto de cambios, otros factores decisivos fueron el alto nivel de conciencia de los padres, que empujaron decididamente el proceso de integración, la implicación e ilusión de un gran colectivo de profesionales que, no sin incertidumbres, apostaron por acoger en sus centros a alumnos discapacitados. Y por último, la apuesta decidida de la Administración por adaptar a la realidad de la comunidad los principios de normalización y sectorización en la educación.

En este sentido, la administración educativa puso en funcionamiento los mecanismos básicos para la incorporación general al sistema educativo de los niños y niñas con discapacidad, de tal forma que esta se fuera realizando en las mejores condiciones posibles.

La realización de una importante inversión económica en este proyecto es, sin duda, un factor decisivo que ha permitido entre otras cosas:

- *Dotar de recursos personales y materiales* de apoyo a los profesionales de los centros.
- *Crear un Centro de Recursos de Educación Especial*, de carácter provincial, para impulsar la organización y el desarrollo de la Educación Especial.

- *Generalizar la integración* de tal forma que todos los centros, tanto públicos como concertados, pudieran escolarizar a niños y niñas con NEE y, de esta forma, garantizar, en la medida de lo posible, el principio de sectorización.
- Dotar al alumnado de *medidas de acceso al puesto del estudio*.
- Crear un sistema de *ayudas y becas* de educación especial.
- Y por último, articular una amplia oferta de *actividades* de formación del profesorado.

Estas actuaciones han caracterizado la política educativa de nuestra Comunidad Autónoma de modo que se puede decir que se ha mantenido una misma línea de actuaciones técnicas.

Paralelamente se ha elaborado normativa sobre cuestiones puntuales tales como:

- La creación del Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra.
- Las instrucciones para la escolarización y atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales en centros ordinarios de Educación Secundaria.
- El procedimiento de escolarización del alumnado con NEE asociadas a discapacidad psíquica, motórica y sensorial.
- La regulación de los programas específicos de garantía social en Navarra.
- Las instrucciones para la actuación del profesorado de Pedagogía terapéutica.
- La dotación de recursos para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros concertados.

Todo ello ha permitido, no sin dificultades, que a lo largo de estos años se haya ordenado y asegurado la escolarización de todos los niños y las niñas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.

En el convencimiento de que la integración no es una cuestión de todo o nada, de que el acceso a los aprendizajes no se realiza del mismo modo por todos los alumnos, se ha ido construyendo una oferta educativa que pretende ser amplia y variada, responder a la diversidad de las necesidades educativas de los alumnos y asegurar los recursos de apoyo necesarios.

Este camino recorrido ha supuesto un gran esfuerzo, fundamentalmente para el profesorado, por los grandes cambios que todos hemos tenido que asumir y se ha realizado gracias al esfuerzo también de los propios niños, de los padres y de la sociedad en general.

2.2. Situación actual

En este momento, los objetivos prioritarios pasan por consolidar la integración en las etapas de E. Infantil y Primaria, y especialmente en la etapa de E. Secundaria, dar respuesta a algunos sectores de población que presentan especiales dificultades, impulsar la cohesión de los equipos de profesionales y la formación del profesorado.

A continuación desarrollaré los siguientes apartados: los principios que rigen la toma de decisiones en la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales, los programas que existen en las diferentes etapas educativas, los programas interdepartamentales, los alumnos escolarizados en función del tipo de centro y etapa educativa, y la organización de los recursos personales.

a) Criterios de escolarización

En cuanto a la escolarización, los criterios vigentes actualmentese se recogen:

Por una parte, en el Real Decreto de 1995 de Ordenación de la Educación Especial, que establece que los alumnos con necesidades educativas especiales se escolarizarán en los centros y programas ordinarios y sólo cuando se aprecie de forma razonada que las necesidades de dichos alumnos no puedan ser adecuadamente satisfechas en un centro ordinario, se propondrá su escolarización en centros de educación especial.

Y por otra, en la Resolución de 1996 por la que se regula la elaboración del proyecto curricular de Enseñanza Básica Obligatoria de los centros de educación especial, que establece que la escolarización en centros de educación especial se llevará a cabo para atender a los alumnos cuyas necesidades educativas especiales sean de tal complejidad que no puedan ser atendidas en un centro ordinario. En este sentido, los centros de educación especial se configuran como un recurso más de atención a la diversidad dentro del Sistema Educativo, que debe contribuir a desarrollar al máximo la calidad de vida de los alumnos.

Por tanto, la escolarización en un centro ordinario se propone cuando las NEE de los alumnos pueden ser atendidas con los recursos ordinarios y extraordinarios con los que cuenta un centro educativo.

Y la escolarización en centro específico se propone cuando las necesidades educativas del alumnado requieren condiciones de atención individualizada permanente y actuaciones especiales que no pueden ser proporcionadas desde un centro ordinario y requieran, por tanto, adaptaciones significativas en grado extremo en las áreas del currículo oficial que le corresponde por su edad, y cuando se considere, por ello, que serían mínimos su nivel de adaptación, de integración social y de progreso.

En este conjunto de medidas de atención a la diversidad existen diversos programas y medidas organizativas que a continuación paso a describir.

b) Medidas organizativas

- *Centros de integración preferente* de alumnos con discapacidad auditiva y motórica. Son centros ordinarios especialmente preparados para acoger a los niños que precisen de atención más especializada y recursos personales, materiales y técnicos extraordinarios.

- *Aulas alternativas a centros de educación especial* en zona rural. Están ubicadas en centros ordinarios y dirigidas a niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica que precisan de adaptaciones, en grado extremo, en todos los componentes del currículo y apoyos permanentes y generalizados.
- *Aulas de transición*. Ubicadas en centros ordinarios y dirigidas a niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas a trastornos generalizados del desarrollo y trastornos graves de la comunicación que precisan adaptaciones significativas en algunas áreas del currículo.
- *Escolarización combinada* centro específico-centro ordinario. Esta modalidad ofrece la posibilidad de compartir la escolarización entre un centro de educación especial y un centro ordinario priorizándose, en éste último, objetivos de interacción e inserción social.
- *Unidades Específicas en la Educación Secundaria Obligatoria*, ubicadas en centros ordinarios y dirigidas a alumnos con NEE asociadas a condiciones de discapacidad psíquica que precisan de adaptaciones, en grado extremo, en todas las áreas del currículo que les corresponde por edad.
- *Programas de Tránsito a la Vida Adulta*, ubicados en centros de educación especial, dirigidos a alumnos que presentan condiciones personales de déficit grave y permanente asociadas a deficiencia mental severa y plurideficiencias, que tengan cumplidos los 16 años y que hayan cursado la enseñanza básica en un centro de educación especial, con adaptaciones muy significativas del currículo.
- *Programas de Iniciación Profesional Especial*, ubicados en centros ordinarios y en algunos casos en centros específicos, dirigidos a jóvenes menores de veintiún años, con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica y con expectativas razonables de inserción laboral al término de su escolaridad, al menos en centros especiales de empleo.

Es interesante hacer una mención especial a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

La integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en esta etapa, especialmente la de alumnos con discapacidad psíquica, ha sido un proceso difícil por la confluencia de diversos factores como son:

- La mayor complejidad de la estructura y funcionamiento de los centros.
- El incremento de horario, de áreas curriculares y de profesorado.
- Una mayor exigencia académica y un mayor nivel de abstracción de los contenidos curriculares.
- Un menor peso de la presencia del tutor como referente respecto a la etapa primaria.

Aunque inicialmente se pensó que la promoción de los alumnos de E. Primaria a Secundaria debía ser automática, y así se realizó los tres primeros años, hay que reconocer que los desajustes en la respuesta educativa fueron importantes.

Por medio de la Orden Foral 133/1998, se elaboraron las instrucciones para la escolarización y atención educativa del alumnado con necesidades educativas asociadas a discapacidad psíquica, sensorial y motórica, en centros ordinarios de Educación Secundaria.

Esta normativa establece por una parte, que los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de discapacidad sensorial o motórica deberán cursar la ESO en las mismas condiciones que el resto de los alumnos, con las ayudas y adaptaciones que precisen en cada caso, y por otra, que los alumnos con NEE asociadas a condiciones de discapacidad psíquica podrán cursar su escolaridad en Unidades de Currículo Específico.

El objetivo que estas pretenden es proporcionar, por un lado, un currículum adaptado a sus necesidades y, por otro, posibilitar la integración en áreas o actividades curriculares con el grupo de referencia y en las actividades generales del centro.

El currículum específico está organizado en cinco ámbitos: lógico-matemático, de la comunicación, socio-natural, psicomotor y artístico-tecnológico.

A pesar de las dificultades que entraña la organización de esta etapa y especialmente la coordinación entre el profesorado, en general se ha valorado de forma positiva.

c) Programas interdepartamentales

Por último, haré referencia a los programas interdepartamentales y a la coordinación entre los servicios como uno de los retos asumidos.

En este momento existen dos convenios de colaboración:

Uno con el Instituto Navarro de Salud Mental cuya finalidad es la de atender coordinadamente las necesidades de los niños y niñas con trastornos generalizados del desarrollo escolarizados en centros ordinarios. Se concreta en el desarrollo de un programa terapéutico-educativo que ha sido diseñado y es impartido por un equipo compuesto por profesionales de ambos departamentos.

El otro, con el Instituto Navarro de Bienestar Social, cuya finalidad es la de atender de forma conjunta a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad profunda y pluridiscapacidad.

En esta línea, existe también un convenio de colaboración con la Organización Nacional de Ciegos (ONCE), cuya finalidad es la de atender las necesidades educativas de los niños ciegos y con baja visión en edad escolar.

Por último y en relación con la coordinación entre departamentos y servicios cabe resaltar la importancia que cobra en dos momentos cruciales de la vida escolar.

En primer lugar, en el momento de la incorporación de los niños al sistema educativo que, normalmente, se produce a los tres años.

Antes de realizar la valoración psicopedagógica, a los orientadores de los centros escolares donde se preinscriben los niños, se les facilita información de los diferentes servicios en los que han sido atendidos.

Los profesionales de los equipos específicos del Centro de Recursos de Educación Especial recaban información del Centro Base del Instituto Navarro de Bienestar Social, de las escuelas infantiles del Gobierno de Navarra, de los Servicios de estimulación temprana de la ONCE, ASPACE y ANFAS y de la Unidad Infante Juvenil del Instituto Navarro de Salud Mental.

En segundo lugar, al finalizar la escolarización, se traslada información sobre aquellos jóvenes que van a necesitar ayuda para su inserción social y laboral al Instituto Navarro de Bienestar Social

d) Alumnos escolarizados. Curso 2002-03

Los alumnos escolarizados en el curso 2002-03, en función del tipo de centro y de la etapa educativa son los siguientes:

Centro

Modalidad	<i>Público</i>	<i>Concertado</i>	<i>Total</i>
	Alumnos censados	Alumnos censados	Alumnos censados
Centros específicos	91	151	242
Centros ordinarios	870	634	1.504
Totales	961	785	1.746

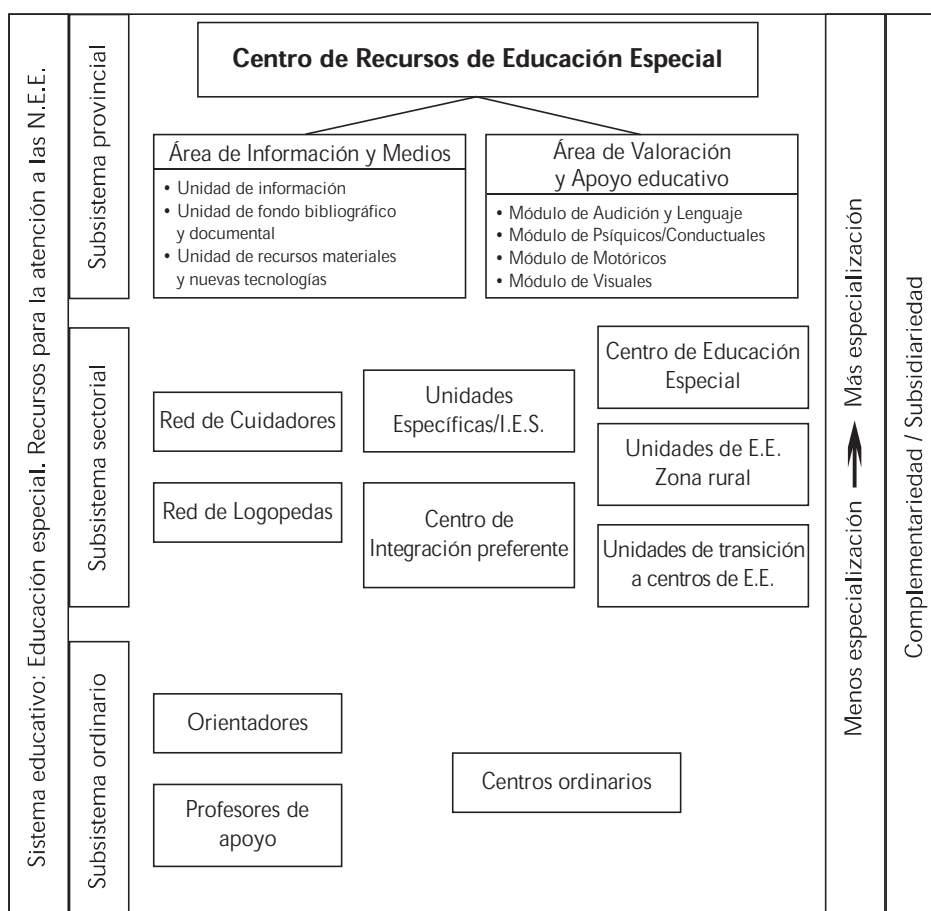
Etapa educativa

<i>E. Infantil</i>	<i>E. Primaria</i>	<i>E. Básica</i>	<i>E.S.O.</i>		<i>Bachillerato</i>	<i>F. Profes.</i>		<i>Total</i>
			U.E.	Otros		C.F.	F.P.E.	
			61	345		21	143	
210	791	161	406		14	164		1.746

- E. Infantil: 3-6 años
 E. Primaria: 6-12 años
 E. Básica: 6-16 años. Centros Específicos, Aula Transición, Aula Alternativa a Centro Específico
 ESO: 12-16 años
 U.E.: Unidad Específica
 Otros: Incluye además del agrupamiento ordinario las modalidades de Diversificación, UCA
 Bachillerato: 16-18 años
 F. Profesional: 16-21 años
 C.F.: P.I.P.; C.F. Grado Medio; C.F. Grado Superior
 F.P.E.: P.I.P.E.; Tránsito a la Vida Adulta

e) Organización de los recursos

La organización de los recursos de apoyo a los centros se organiza en tres subsistemas: ordinario, sectorial y provincial, que responden a diferentes niveles de especialización como se describe en el cuadro que se adjunta.

2.3. *Perspectivas de futuro*

Tras esta visión general de los importantes avances acaecidos en el pasado y la situación presente, intentaré trazar las principales líneas de futuro que marcarán las directrices de la política educativa de nuestra comunidad.

La educación integrada, como un derecho a la igualdad de oportunidades, es un logro que ya no es cuestionable. Se ha avanzado mucho, más de lo que

creíamos posible hace años, y hoy podemos decir que la escolarización del alumnado con discapacidad se va consolidando en todas las etapas educativas. Sin embargo, todavía nos quedan muchas cuestiones por mejorar.

De entrada, tenemos que asumir las nuevas filosofías y cambios que se están produciendo en la consideración de las personas con discapacidad y sus necesidades, para que representen los principios que enmarquen los objetivos y las actuaciones educativas.

Así, por ejemplo, en este momento se está planteando una manera diferente de entender a las personas con discapacidad en función de las necesidades especiales que tienen para acceder a un mundo exigente y en continuo cambio.

De esta manera, hemos pasado en muy poco tiempo de un enfoque médico, donde lo importante en las intervenciones era reducir los síntomas, a un enfoque más dinámico en el que ha predominado la capacitación de la persona para poder realizar de forma autónoma las actividades elementales de la vida, y actualmente se introduce un nuevo concepto basado en la transcendencia de aprender a gestionar la propia vida como medio para alcanzar la plena inserción social.

Se trata de un enfoque que amplía el campo de la intervención educativa y que nos lleva inmediatamente a reflexionar sobre los objetivos que persigue la escuela y la adecuación de los mismos a la realidad e intereses de los alumnos discapacitados.

Desde esta nueva perspectiva se entiende que las habilidades y conocimientos que se trabajan en los centros no deben ser un fin en sí mismos sino un medio que les permita desarrollar capacidades y alcanzar una vida lo más autónoma posible.

Crear que un alumno con discapacidad podrá, en la medida de sus posibilidades, ser gestor de su propia vida y que esto le dará más posibilidades para participar activamente en la vida de la comunidad, nos compromete a crear un contexto educativo en el que tengan la oportunidad de ser sujetos activos de su propia formación. Y nos obliga a reflexionar sobre las expectativas que tenemos sobre nuestros alumnos y el papel tan importante que tenemos los profesionales como mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así pues, propiciar el conocimiento de las nuevas líneas de investigación y de experiencias de buenas prácticas educativas debe ser uno de los objetivos prioritarios. Y en este sentido se planificarán las actividades de *formación del profesorado* fomentando, siempre que sea posible, la formación en el centro.

Por otra parte, existen en este momento otros aspectos que hay que afrontar y mejorar y que no afectan únicamente a nuestra comunidad sino también a todos los países de la Comunidad Económica Europea. Se trata de cuestiones no resueltas o insuficientemente resueltas como son: el empleo, la organización de los recursos, la apertura a la comunidad y las relaciones interdepartamentales.

Cuestiones, por tanto, que nos deben marcar la priorización de los programas a medio plazo.

El acceso al empleo merece especial mención porque va a ser prioritario en todas las políticas socio-educativas. Es evidente que es el nexo necesario para lograr la integración social de las personas con discapacidad.

En el *documento marco sobre empleo y formación*, elaborado por el Comité Español de representantes de Minúsválidos (CERMI) para el congreso europeo sobre las personas con discapacidad (marzo, 2002), se describe la situación existente y se apuntan los factores que están contribuyendo a ella.

Este documento pone de manifiesto que:

- Las personas con discapacidad en edad laboral experimentan tasas de ocupación tres veces inferiores a la población en general.
- La duración del desempleo es más larga.
- Los trabajos que ocupan son de inferior calidad.
- Las mujeres con discapacidad sufren una doble discriminación.

Y apunta como factores negativos los siguientes:

- *El nivel educativo y la cualificación profesional deficiente e inadapataada a las demandas del sistema productivo.*
- La falta de motivación e información de la propia persona con discapacidad y sus familias.
- La actitud negativa de una parte de los empleadores que revela un prejuicio inicial hacia las discapacidades, el difícil reciclaje o los altos costos para la adaptación de lugares y puestos de trabajo.
- Las dificultades de accesibilidad.

En esta línea, y por lo que le corresponde al sistema educativo y porque todos sabemos que la educación y la formación son instrumentos claves para alcanzar la inserción laboral, es de obligado cumplimiento analizar la relación existente entre las exigencias del mercado laboral y los contenidos de aprendizaje que ofrecemos a los alumnos.

Esto implica planificar el proceso educativo de un niño con visión de futuro porque las decisiones que se adoptan en una etapa educativa van a influir en sus oportunidades posteriores y son las que les van abrir las puertas al mundo del trabajo y, por extensión, a la vida en comunidad.

Por tanto, es objetivo prioritario aplicar los procedimientos necesarios que permitan ajustar la respuesta educativa a las necesidades reales de los usuarios. Y esto pasa por una revisión de los programas y de las adaptaciones curriculares en todas las etapas educativas.

Además, se está considerando la necesidad de revisar *la política de recursos* existente. No se cuestiona la necesidad de los recursos de apoyo sino, “evitar que estos sistemas de apoyo afiancen más las diferencias” (Kennet, 2002). Cier-

tamente, el excesivo número de profesionales que intervenimos en la escuela dificulta en muchas ocasiones la coherencia de las actuaciones individuales. Por todo ello, debemos caminar hacia intervenciones más globales, menos especializadas y con objetivos claramente consensuados y compartidos.

Un planteamiento universalmente aceptado es que la bondad de la respuesta educativa es directamente proporcional a *la participación de los padres* en el proceso educativo de sus hijos. Precisamente, por otra parte, todos sabemos que no es el punto más fuerte de nuestro sistema educativo. De todo ello se deduce que tengamos que priorizar como objetivo a medio plazo el fomento de la participación de la familia en el marco de una escuela más abierta a la comunidad.

En otro orden de cosas, se pretende continuar e impulsar la política de *coordinación interdepartamental*. Desde hace años se vienen realizando proyectos con otros departamentos. No ha sido una tarea fácil pero se han conseguido logros importantes que han mejorado sustancialmente la atención de los niños en edad escolar. Actualmente, con el diseño del “Plan Integral de atención a las personas con discapacidad” del Gobierno de Navarra, en el que participamos todos los departamentos, se está impulsando decididamente la coordinación con el fin de afrontar las necesidades de las personas con discapacidad con una mayor eficacia.

Por último, es intención del Departamento de Educación elaborar la *normativa de la Comunidad* sobre la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de discapacidad con la finalidad de dar coherencia a todas las actuaciones: las de los servicios de la administración, las de los profesionales de los centros y de los equipos específicos, así como la de los padres. Una normativa que a su vez desarrolle para la Comunidad la nueva Ley Orgánica de Calidad de la Educación, que en su capítulo VII, artículo 42, recoge los principios de no discriminación y normalización de la educación.

Esperemos que el buen desarrollo de estas perspectivas de futuro ayuden a mejorar la educación de los alumnos con discapacidad y, con ello, consigan optimizar la gestión de su propia vida como instrumento para alcanzar la plena inserción social que es el último objetivo que todos deseamos.

Bibliografía

- COMITÉ ESPAÑOL DE REPRESENTANTE DE MINUSVÁLIDOS (CORMI) (2002): “Documento Base de la sesión temática de empleo y formación”, en *Ponencias Marco*. Madrid, 33-42.
- Declaración de Madrid* (2002): *No discriminación más acción positiva es igual a inclusión social*, en Congreso Europeo sobre las Personas con Discapacidad, Madrid.
- DENNIS, R.E. y otros (1994): “La calidad de vida como contexto para la planificación y evaluación de servicios para personas con discapacidad”, *Siglo Cero*, 25 (5), 5-16.

- EQUIPO DE SECUNDARIA DE PSÍQUICOS Y CONDUCTUALES DEL CREENA (1999): *Necesidades educativas especiales en la ESO*. Pamplona.
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (1999): *Integración en Europa: Disposiciones relativas a alumnos con necesidades especiales*. Madrid, Artegraf.
- LACASA, P. (1997): *Familias y escuela*, Madrid, Visor.
- MARCHESI, A., COLL, C., PALACIOS, J. (1999): *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid, Alianza.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1994): *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca, Fareso.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL (1990): *Evaluación del Programa de Integración. Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. Madrid.
- NIETO CANO, Jose Miguel (1994): "Dimensiones estructurales y estratégicas para el análisis de servicios de apoyo externo a los centros escolares", *Anales de Pedagogía*, 12-13, 211-224.
- ONCE (1999): *Modelo de Servicios Sociales*. Madrid.
- SANZ DEL RÍO, S. (1995): *Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales: Panorama Internacional*. Madrid, Artegraf.

Legislación

- DECRETO FORAL 76/1993, de 1 de marzo, de creación del centro de recursos de educación especial.
- DECRETO FORAL 1537/1999, de 10 de mayo, por el que se regula la orientación educativa en los centros públicos de la Comunidad foral de Navarra.
- LEY 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos.
- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de Ordenación General del sistema educativo.
- LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación.
- ORDEN FORAL 14 de junio de 1983, de ordenación de la Educación Especial.
- ORDEN FORAL 39/2001, de 20 de febrero, sobre el procedimiento para la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales.
- ORDEN FORAL 133/1998, de 8 de mayo, por la que se dan instrucciones para la escolarización y atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica, motórica y sensorial.
- REAL DECRETO 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- RESOLUCIÓN 402/2001, de 11 de mayo, por la que se aprueban las instrucciones para la actuación del profesorado de pedagogía terapéutica en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.
- RESOLUCIÓN de 25 de abril de 1996, por la que se regula la elaboración del proyecto curricular de la Enseñanza Básica Obligatoria en los centros de educación especial.