

LA EDUCACIÓN DE PERSONAS CON NECESIDADES ESPECIALES EN NEUTRO DÍAS

Retos e Incertidumbres

Antonio Sánchez Palomino
Universidad de Almería

“La educación inclusiva es una proclamación desenfadada, una invitación pública y política a la celebración de la diferencia. Para ello se requiere un continuo interés proactivo que permita promover una cultura educativa inclusiva” (Corbett y Slee, 2000:134).

Las palabras de Corbett y Slee son un punto de partida y referente continuo sobre lo que considero necesario en esta reflexión acerca de la educación de personas con necesidades especiales asociadas a una discapacidad en el sistema educativo formal¹, manifestando mi deseo de que en el futuro se denomine sencillamente EDUCACIÓN y que sea de calidad para todos, educación con mayúsculas, alejándonos de los tipos, formas y modalidades, ya que con frecuencia han sido y son utilizados como elementos excluyentes y marginadores. Sin embargo la educación inclusiva sigue siendo un concepto, un constructo que habría de materializarse mediante la promoción de una cultura educativa inclusiva, con todos los requisitos necesarios, de entre los cuales, algunos aparecerán en esta reflexión.

A comienzos de curso 2007.08 y con ocasión de unas *Jornadas de Atención Educativa a Estudiantes con Necesidades Especiales Asociadas a una Discapacidad*, educadores, personal técnico de apoyo, padres y madres nos preguntábamos qué ha sucedido en los últimos años con la atención educativa a estudiantes con discapacidad en los diferentes niveles del sistema educativo. La verdad es que la respuesta a preguntas como *¿ha habido algún progreso?, ¿cuáles son los principales problemas (obstáculos) a que nos enfrentamos? ¿cuáles son los principales retos que nos aguardan?*, no es tarea fácil dada la complejidad del sistema educativo, la necesaria respuesta plurifactorial y los acelerados tiempos en que vivimos, donde la educación se utiliza frecuentemente como arma política con todas las consecuencias que esto genera para las personas en general y para los estudiantes con discapacidad en particular.

Pienso que el hecho diferencial humano exige una actitud profesional que acepte la diversidad como el valor fundamental en educación, esta actitud tiene que ir más allá de la simple declaración de intenciones, exigiendo la búsqueda de lo positivo de cada alumno o

¹ Según la terminología UNESCO la educación formal se refiere a la educación institucionalizada, reglada y normativizada.

alumna. Es por ello que las distintas necesidades exigen respuestas educativas diversas, no existe un modelo único, todo lo contrario, necesitamos una escuela abierta y flexible, que acepte la diversidad como uno de los grandes valores en educación, haciendo de ella un motivo de enriquecimiento. Esa *escuela inclusiva* debe aceptar los principios de integración, normalización, sectorización de la tensión educativa e individualización de la enseñanza, principios asumidos por el Plan Nacional para la Educación Especial de 1982 y que veinticinco años más tarde continuamos reivindicando, pese a la gran abundancia de principios filosóficos plasmados en los textos legislativos y normativos.

La universalización de la educación obligatoria en países desarrollados y de régimen democrático supuso una gran conquista que hoy exige algo más, una educación de calidad para todos, que se sitúa lejos de las prácticas homogeneizadoras, de los criterios de eficacia y que no puede propiciar fórmulas de diferenciación de los alumnos y alumnas en sus centros educativos. Es evidente que si aceptamos el derecho de todos a la educación, entonces son los centros educativos los que tiene que adaptarse a todos y cada uno de sus alumnos y nunca estos a las estructuras apriorísticas de los centros educativos.

Esta nueva concepción de *escuela para todos* (escuela inclusiva) nace por la manifestación de los deseos de colectivos afectados por unas necesidades educativas diversas y por diversos intereses sociales que intentan dar una respuesta a las contradicciones y los problemas que la diversidad plantea. Desde un enfoque dinámico y transformador de muchas contradicciones inherentes a la sociedad de consumo (clasificadora homogeneizadora y estigmatizadora de las diferencias) exige una respuesta que sólo se puede dar desde una educación atenta y respetuosa con la diversidad, una educación que desde su proyección social acepta la diversidad como uno de los principales valores educativos.

Situación de la problemática actual

Observamos que desde 1999, fecha en la que se presentó el *Plan CERMI de Atención Educativa a las Personas con Discapacidad*² hasta nuestros días, se han sucedido una serie de acontecimientos y eventos de tipo social que denotan un extraordinario interés y preocupación hacia la integración educativa de las personas con discapacidad, entre ellos podemos destacar: la Declaración de Madrid de 2002, bajo el lema “no discriminación más acción positiva es igual a inclusión social”; los trabajos desarrollados por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003)³, de entre los que cabe citar

² Cayo Pérez Bueno, L. (2004) Plan del CERMI de atención educativa a personas con discapacidad. Madrid: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad-CERMI.

³ Necesidades educativas especiales en Europa (2003) Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial. Con la contribución de eurydice (red informativa sobre educación en Europa). Editores: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins. Traducción: Victoria Alonso Gutiérrez. **Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial**. Teglgårdsparken 100. DK – 5500 Middelfart. Tel: +45 64 41 00 20. Fax: +45 64 41 23 03. E-mail: adm@european-agency.org. Web : www.european-agency.org. **Oficina de Bruselas**:3, Avenue Palmerston. B-1000 Brussels. Tel: +32 2 280 33 59. Fax: +32 2 280 17 88. E-mail: brussels.office@european-agency.org

Necesidades Educativas Especiales en Europa (2003); la celebración del Año Europeo de las Personas con Discapacidad (2003); la declaración del “2007 Año Europeo de la Igualdad de Oportunidades para Todos”, el Plan de Acción Conjunto del CERMI y de la Fundación ONCE para el Año Europeo 2007 de Igualdad de Oportunidades para Todos, entre otros. Sin embargo y pese a esta filosofía que todos suscribimos y que se plasma en contratos, convenios, acuerdos y legislación, los profesionales de la educación necesitamos algo más, que se concreten en recursos y actitudes favorecedoras de una respuesta educativa atenta y responsable con la diversidad de nuestros alumnos y alumnas. Simple y llanamente, pero claro está, *del dicho al hecho va un trecho*, como bien nos recuerda el refranero español.

Otro de los problemas con que nos encontramos se refiere a la estructura gubernamental y administrativa del Estado Español, donde existen distintas comunidades autónomas con competencias en materia educativa, lo que conlleva aceptar aspectos legislativos en sus dos ámbitos básicos de actuación, estatal y autonómico, con manifestaciones legislativas, entre comunidades autónomas que crean, cuando menos, recelos y confusiones que están presentes en el sentir social de las gentes que pueblan nuestra geografía, y a veces, lejos del sentir de nuestros administradores de la cosa pública.

Me llama la atención leer que entre las propuestas de acción del *Año Europeo de las Personas con Discapacidad (2003)* y en lo que a la educación formal de las personas con discapacidad se refiere, se proclama que “las escuelas deben tomar un papel relevante en la difusión del mensaje de comprensión y aceptación de los derechos de personas con discapacidad, ayudar a disipar miedos, mitos y conceptos erróneos, apoyando los esfuerzos de toda la comunidad. Han de desarrollarse y difundirse ampliamente recursos educativos para ayudar a que los alumnos desarrollen un sentido individual con respecto a su propia discapacidad y la de otros, y ayudarles a reconocer sus diferencias más positivamente. Las escuelas, los institutos, las universidades deben, en cooperación con los líderes del sector de la discapacidad, iniciar conferencias y talleres dirigidas a periodistas, publicistas, arquitectos, empresarios, asistentes sociales y sanitarios, familiares, voluntarios, y miembros de los gobiernos locales”. Digo que me llama la atención porque como bien decía José Ortega y Gasset, *en las ideas estamos, pero las realidades las tenemos*”, luego ¿qué necesitamos para que estas ideas bajen a la realidad cotidiana de nuestros centros?

Damos un paso más y descendemos al terreno de los humanos utilizando para ello el *Plan de Acción del Consejo de Europa para la promoción de los derechos y de la plena participación de las personas discapacitadas en la sociedad: mejorar la calidad de vida de las personas discapacitadas en Europa 2006-2015*. Se trata de un plan de acción que sin lugar a dudas será nuestro referente en reivindicaciones y logros para la próxima década y que se plantea como objetivo “procurar que las personas discapacitadas puedan seguir o cursar una escolaridad ordinaria, animando a las autoridades competentes a establecer dispositivos educativos que satisfagan las necesidades de la población discapacitada”. Comprometiendo a los Estados

miembros a acometer una serie de acciones específicas que desde el punto de vista educativo se concretan⁴ en:

- Fomentar y apoyar la aplicación o establecimiento de un sistema educativo unificado, que asocie las enseñanzas ordinaria y especializada, que favorezca la puesta en común de las competencias y mejore la integración de los niños, de los jóvenes y de los adultos discapacitados en la sociedad.
- Controlar la aplicación de programas educativos personalizados y facilitar un enfoque coordinado de la formación que conduce o lleva al empleo y en curso de empleo.
- Procurar que la totalidad de los programas y material pedagógicos disponibles en el sistema educativo general sean accesibles a las personas discapacitadas.
- Procurar que la sensibilización a la discapacidad tenga u ocupe un lugar importante en los programas de educación de los colegios y de las instituciones ordinarias.
- Adoptar medidas para hacer accesibles los lugares de educación y de formación a las personas discapacitadas, incluso mediante la puesta a disposición de una ayuda individual y mediante acondicionamientos (que incluyen equipos) razonables que satisfagan sus necesidades
- Garantizar a los jóvenes discapacitados el acceso a la educación no formal para que puedan adquirir conocimientos útiles que no puede proporcionar la educación formal u oficial

Lo que no deja de ser una buena declaración de intenciones que marca los principios filosóficos a seguir, sin embargo en el quehacer cotidiano de los centros educativos de nuestro país observamos una abundante y excesiva legislación que no tiene su fiel reflejo en las prácticas. Las limitaciones o carencias que reflejan el estado actual de nuestros centros podríamos sintetizarlos en⁵:

Educación infantil (0-6 años)

- Si bien disponemos de un marco legal suficiente para desarrollar las acciones necesarias con ese carácter de globalidad, es cierto que el desarrollo normativo posterior no ha concretado suficientemente el modo en que todas y cada una de las administraciones deben asumir la corresponsabilidad en la coordinación de los servicios y desarrollo, de forma conjunta, de los planes de actuación con todos los niños que a causa de su discapacidad presentan necesidades especiales de tipo sanitario, psicosocial y educativo.
- En esta etapa, especialmente entre los 0 y 3 años, intervienen varias Administraciones (Sanidad, Asuntos Sociales, Educación,...) pero generalmente no se hace de forma coordinada, sino que cada instancia lleva a cabo su acción sin disponer de

⁴ Si tratta di una selezione che ho realizzato curando la prossimità nell'educazione ufficiale (formale) e che forma parte di un testo che si può consultare in: http://www.coe.int/t/es/com/about_coe/.

⁵ Es parte seleccionada de un texto más amplio cuya autoría corresponde a Cayo Pérez Bueno, L. (2004) Plan del CERMI de atención educativa a personas con discapacidad. Madrid: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad-CERMI.

información o sin planificar acciones conjuntas con otras entidades que pueden estar atendiendo a los niños.

- La atención especializada suele realizarse en los servicios de rehabilitación del ámbito sanitario y de servicios sociales, pero sobre todo en centros privados, la mayoría gestionados por el movimiento asociativo.
- Se da una actitud generalizada entre los profesionales de los distintos ámbitos para actuar de forma coordinada, pero no existen criterios normativos para este fin, no existen reglamentos ni protocolos estandarizados y cuando se realiza una acción coordinada, generalmente es atribuible al esfuerzo y voluntad de las personas implicadas.
- En el ámbito educativo, los niños con deficiencias auditivas, físicas, psíquicas (medias y ligeras) y visuales, sin otras deficiencias añadidas, se pueden escolarizar en las escuelas de educación infantil, contando con el asesoramiento y apoyo de los equipos de atención temprana. No obstante, la disponibilidad de plazas en el ciclo 0-3 años es todavía insuficiente para toda la población, el número de equipos es reducido, la dotación de recursos técnicos no siempre es adecuada y la cualificación de profesionales no siempre se ajusta a las necesidades de los niños con alteraciones del desarrollo, especialmente cuanto más graves o específicas son sus problemáticas.
- En todos los ámbitos de la atención infantil, al no tener la consideración de obligatoria, el transporte corre a cargo de los padres, sufriendo una mayor penalización la población de las zonas rurales, que se ve obligada a recorrer grandes distancias.
- En zonas rurales los niños más gravemente afectados no inician su escolarización hasta los 6 años, lo que agrava su problemática.
- Lamentablemente, todavía hay deficiencias que son detectadas a partir de los 3 años, habiendo pasado inadvertidas hasta ese momento con el consiguiente perjuicio para los niños por no haber recibido la estimulación, la habilitación, la rehabilitación, ni la implantación de las prótesis que necesitaban, condicionando con ello su futuro de forma muy negativa.
- En casos específicos, es decir, en los más gravemente afectados, se puede optar por la escolarización en centros de educación especial, pero de forma restringida a partir de los 3 años y para niños que residen en las poblaciones donde se ubican dichos centros.
- La reconversión de los centros de educación especial en centros de recursos especializados puede tener una positiva proyección hacia los centros de su zona, por la importante aportación de experiencia y cualificación de sus profesionales y una mejor dotación de medios técnicos, pero en la etapa de educación infantil no está claramente justificado que puedan ser el entorno de actuación más adecuado para los niños con discapacidad, y cuando sea necesario desarrollar una atención individual y de apoyo familiar ha de contarse con los recursos disponibles en cada zona geográfica que están adscritos a los otros ámbitos de actuación (sanitario, servicios sociales, etc.).

Educación secundaria obligatoria(6-16 años)

Este nivel puede cursarse en centros ordinarios, en centros específicos de educación especial y en centros de educación especial, en función del dictamen de escolarización que realizan los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y contando con la opinión de los padres. La mayoría de los alumnos con discapacidad auditiva, discapacidad motórica-parálisis cerebral, retraso mental ligero y medio y discapacidad visual, sin otras deficiencias asociadas, se escolarizan en centros ordinarios.

Los alumnos y alumnas con discapacidad auditiva (hipoacusia o sordera profunda) y motórica son escolarizados de forma preferente en los centros ordinarios que cuentan con recursos para su integración. No obstante, aun así, los recursos en estos centros continúan siendo insuficientes.

Algunos alumnos y alumnas con sordera profunda, motóricos gravemente afectados, parálisis cerebrales con otros trastornos asociados, sordociegos, alumnos con retraso mental severo y profundo, alumnos con graves trastornos de personalidad vinculados a psicosis y autismo y plurideficientes, se escolarizan en centros de educación especial.

Los centros de educación especial son escasamente utilizados como centros de recursos y apoyo a la integración.

En la normativa vigente para los centros de educación especial, con o sin especificidad, no se dan soluciones prácticas y realistas para la transición a la vida adulta de los alumnos y alumnas plurideficientes-gravemente afectados, a los que resulta imposible la integración laboral u ocupacional, y con los que un perfil de profesor de taller no resulta operativo.

En términos generales, la situación en centros ordinarios que escolarizan alumnos y alumnas con discapacidad es la siguiente:

- La falta de información y formación de los profesores tutores y de área, y de los profesionales especialistas, en las distintas causas que producen discapacidad, de las necesidades educativas que generan y de las posibilidades terapéuticas, funcionales y educativas, dificulta la correcta atención educativa y la elaboración y aplicación de adaptaciones curriculares eficaces, como claves del éxito de la integración de los alumnos con discapacidad.
- La dotación de profesionales especializados en educación especial, en audición y lenguaje, en fisioterapia, en terapia ocupacional..., o bien es insuficiente, o la distribución de estos profesionales no responde a criterios de racionalidad. Las dificultades de movilidad, necesaria en los casos en que un mismo profesional tiene que atender a niños escolarizados en distintos centros, e incluso en distintas poblaciones, agrava esta situación.
- Con carácter experimental se han incorporado intérpretes de Lengua de Signos (L.S.) en algunas aulas de educación secundaria, si bien en número son insuficientes.
- Para la adecuada atención educativa de los alumnos ciegos y deficientes visuales, escolarizados en centros ordinarios, la ONCE cuenta con equipos específicos de atención a la educación integrada de ciegos y deficientes visuales, integrados por distintos profesionales. Estos equipos, no obstante, no están equiparados ni funcional ni competencialmente con los del Ministerio de Educación.

- Los alumnos que debido a su problemática específica permanente (huesos de cristal) o transitoria (intervenciones quirúrgicas) se ven obligados a permanecer largos períodos de tiempo sin poder asistir al centro escolar, no disponen, en todos los casos, de profesores domiciliarios y hospitalarios suficientes, profesionalmente capacitados y remunerados, que se sustituyen por voluntariado.
- La falta de estabilidad de los profesionales de apoyo en los centros perjudica la atención a los alumnos y alumnas con discapacidad.
- En algunos casos no se respeta la escolarización de 2 alumnos con discapacidad por aula, ni la ratio de 25 alumnos máximo por profesor tutor, adoptándose criterios de rentabilidad de recursos y no de dar respuestas útiles y válidas a las necesidades del alumnado con discapacidad. Situación que se agrava en los centros privados concertados.
- Las funciones del tutor en la Educación Secundaria Obligatoria no se desarrollan convenientemente por falta de coordinación entre el tutor y el departamento de orientación.
- Es muy limitado el número de centros de educación primaria y educación secundaria obligatoria que son accesibles debido a la existencia de barreras arquitectónicas y de la comunicación.
- La gran mayoría de los alumnos con discapacidad motora y psíquica utilizan transporte escolar en condiciones inadecuadas, por falta de adaptación del transporte, tanto en lo que se refiere a su seguridad como al excesivo tiempo que emplean en su desplazamiento, a veces más de hora y media.
- Las ayudas técnicas (ordenadores, comunicadores, sistemas de acceso al ordenador...) siguen siendo insuficientes y a veces inadecuadas, por falta de asesoramiento de profesionales cualificados en el manejo de este tipo de instrumental.
- Las familias no disponen de la información y la formación suficientes respecto a recursos, servicios que pueden tener a su disposición, así como de sus derechos y deberes.
- Las familias no disponen del apoyo psicológico y social necesario para asumir de forma adecuada sus responsabilidades y derechos como padres de niños y jóvenes con discapacidad.
- Escasea la coordinación ni corresponsabilización entre las distintas instituciones y/o servicios que inciden en el alumnado con discapacidad (servicios sanitarios, sociales, de rehabilitación, etc., tanto públicos como privados), ocasionando en la mayoría de los casos una gran confusión a los padres.
- Los programas de diversificación curricular, aunque han sido implantados por normativa, no han tenido un desarrollo suficiente ni adecuado.
- En Educación Secundaria Obligatoria no se está dando una respuesta adecuada en cuanto a las adaptaciones curriculares, en aquellos alumnos y alumnas para los que los programas de diversificación curricular no son la opción más ajustada a sus características.

Educación postobligatoria

Planteamiento y tratamiento diferenciado merece la educación postobligatoria, integrada por el bachillerato la formación profesional y los estudios universitarios, entre otras razones por su carácter propedéutico o profesionalizador.

La situación educativa que se produce en esta etapa cuenta con las deficiencias y limitaciones de la etapa anterior (6-16 años) y además se agrava con el hecho de que al tratarse de una etapa no obligatoria, los compromisos de la administración descienden, por lo que a la situación anterior habría que sumar las siguientes limitaciones:

- La escasez de recursos materiales y humanos hace que se centren los disponibles fundamentalmente en las etapas obligatorias produciéndose mayores ausencias en las etapas postobligatorias.
- Los centros específicos de educación especial constituyen una alternativa atractiva porque tanto padres como educadores piensan que posee los conocimientos y las estructuras necesarias para garantizar los cuidados especiales, individuales e intensivos. Mientras que los centros educativos ordinarios no puede aportar algo comparable. La tendencia en esta etapa evoluciona hacia el ingreso en centros especiales.
- Como sabemos la formación adecuada del profesorado es un requisito indispensable para la integración, sin embargo el profesorado de esta etapa educativa carece de la formación adecuada, pese al interés por compensarla mediante servicios de apoyo a través de los equipos sectorizados o de los departamentos de orientación y apoyo en centros de educación secundaria.
- Sigue siendo un desafío la integración de los estudiantes sordos o de los que sufren problemas emocionales graves o trastornos profundos del comportamiento.
- El seguimiento y la evaluación de los procesos de integración en este nivel educativos sería necesarios para adecuar la escasa oferta de medios a la especificidad de los demandantes, sin embargo no existen planes de evaluación destinados a tal fin.
- Frecuentemente se recurre a programas educativos individuales para los alumnos y alumnas con necesidades especiales y cuando se adaptan los programas ordinarios suelen llegar a la supresión de algunas asignaturas del programa general o bien a reducciones parciales, que dificultan los estudios posteriores.
- En lo que respecta a las actitudes de los educadores, se observa que a menudo su actitud depende de su experiencia, de la formación, del apoyo de que dispongan y de otras condiciones como la carga de trabajo o el número de alumnos por clase. Los profesores de la etapa de secundaria postobligatoria se muestran más reacios a acoger en sus clases a alumnos y alumnas con necesidades especiales.
- Las reticencias son aún mayores cuando se trata de integrar a alumnos y alumnas con problemas emocionales o trastornos de conducta graves.

A pesar de las dificultades que afectan a las etapas anteriores, compensadas en gran medida por el esfuerzo de entidades asociativas de carácter privado y de los padres, en la universidad observamos un panorama esperanzador, debido al rápido incremento de la matrícula de alumnos y alumnas con necesidades especiales y a los esfuerzos de ésta por dar una respuesta adecuada. Desde finales de los años ochenta se están dando en nuestro país

diferentes iniciativas que con carácter puntual pretenden dar respuesta a las demandas que se están produciendo, pero hay que esperar a la década de los noventa para comenzar a hablar de la necesidad de generalización, aunque en el terreno de las actuaciones concretas sólo un 2% de las universidades presentaban un servicio en 1994, cifra enormemente significativa si la comparamos con la del 2001, en el que el 75% de las universidades cuentan con algún servicio, o en su defecto con algún tipo de atención a alumnos y alumnas con necesidades especiales, aumentando año tras año el número que acceden a los estudios universitarios. Al mismo tiempo se observa una situación variopinta en cuanto a la oferta de servicios, siendo el reflejo de una carencia de regulación legal en la educación superior respecto del funcionamiento de estos servicios, su estructura organizativa, actividades a desarrollar, alcance de las mismas, recursos materiales y humanos, además de una escasa financiación.

Los distintos esfuerzos por adecuar la respuesta educativa a las necesidades que se están demandando podríamos agruparlos en las siguientes líneas de actuación integradas por variados programas⁶:

1. Recursos técnicos y/o humanos: Se refiere a los apoyos con los que cuentan los alumnos y alumnas con discapacidad (Intérpretes de Lengua de Signos, Becarios/as Colaboradores, software adaptado, material electrónico, etc.).
2. Ayudas al Transporte: Se trata de saber si la Universidad ofrece una asistencia, bien mediante una prestación económica o mediante la puesta a disposición de un vehículo adaptado, para el desplazamiento de los estudiantes desde su residencia habitual al centro de estudios o cualquier otra área de la Universidad.
3. Deporte adaptado: Este punto se dirige a conocer si la Universidad, dentro de sus programas deportivos, cuenta con el desarrollo de actividades dirigidas a este colectivo.
4. Adaptaciones curriculares: Dado que se trata de un punto bastante controvertido en la enseñanza universitaria, hemos querido indagar sobre las adaptaciones, tanto de acceso al currículo como significativas, que las universidades realizan para garantizar la igualdad de oportunidades de los/as estudiantes con discapacidad con respecto al resto de sus compañeros.
5. Becas y Subvenciones: Se trata de conocer las ayudas económicas y prestaciones de servicios a favor de este colectivo que supongan una implicación económica periódica por parte de la universidad.
6. Tutorización: se refiere a la existencia en las Universidades y, concretamente, en sus centros de estudios, de profesores y profesoras que asesoren y orienten a los alumnos y alumnas con discapacidad a lo largo de su vida.
7. Políticas de inserción laboral: Este punto está enfocado a determinar los programas de fomento del empleo y prácticas dirigidos a promover la inserción laboral de los estudiantes y titulados con discapacidad.
8. Voluntariado: Se trata de conocer los programas de voluntariado encauzados a la prestación de servicios hacia los y las estudiantes con discapacidad.

⁶ Para mayor información se puede consultar a Molina Fernández, C. y González Badía, J. (2007) Guía de recursos en la atención del alumnado con discapacidad de las universidades públicas andaluzas. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejerías de Igualdad y Bienestar social y de Innovación, Ciencia y Empresa.

Algunas sugerencias a modo de propuestas

Es cierto, y así lo pone de manifiesto la *Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial*, que se han dado grandes pasos adelante y que se abre una perspectiva Europea esperanzadora, al tiempo que constatamos que el camino que queda por recorrer aún es largo y lleno de obstáculos, por lo que en ningún momento podemos bajar la guardia y relajar nuestra actitud reivindicativa ante la situación actual, que viene marcada por retos económicos, alejándose con frecuencia de las políticas sociales necesarias cuando abordamos temas educativos de personas que tienen más dificultades y por consiguiente se reduce su capacidad para competir, haciéndose de la competitividad la norma social. Al comienzo de nuestra reflexión anunciamos que hablaríamos de retos e incertidumbre, por lo que concluimos planteando algunos de ellos.

1. El tratamiento de cualquier diferencia como un "problema individual", ha llevado a la proliferación de estrategias centradas en el alumnado, hoy contestadas por considerar inadecuados los supuestos sobre los que se han articulado. Por una parte, porque asistimos a una ruptura epistemológica con los modelos comprometidos con una conceptualización biológico-psicológica de la desviación; por otra, porque, estamos inmersos en un debate muy amplio sobre justicia y equidad que afecta al carácter compensador que ha tenido la educación especial hasta ahora.
2. Socialmente se está acentuando la tendencia a valorar los resultados de la educación como único, o al menos el más importante, indicador de calidad en el propio sistema educativo, lo que conlleva una tensión entre resultados y posición de los alumnos y alumnas con necesidades especiales. Si la filosofía de mercado se ha instalado también en la educación, es lógico que los padres comiencen a comportarse como clientes y que los centros sean los únicos responsables de los resultados obtenidos, de manera que se les juzga a partir de esos resultados. Situación aún más agravante y tensa cuando situamos en el panorama de la enseñanza pública a la enseñanza privada. Si los padres trabajan por conseguir el mejor centro educativo para sus hijos, es lógico que los padres de alumnos y alumnas no identificados de necesidades especiales deseen elegir un centro donde el proceso de aprendizaje no se vea obstaculizado por la presencia de alumnos y alumnas con necesidades especiales (aprendizajes lentos y que requieren una atención especial, para los que frecuentemente no se cuentan con los recursos materiales, personales o funcionales adecuados para dar esa respuesta atenta a la diversidad del aula y centro). Cuestión distinta sería analizar si los alumnos y alumnas con necesidades especiales obstaculizan o no estos procesos de enseñanza y aprendizaje, pero por carencia de medios, por competitividad, por falta de sensibilidad social, por falta de compromisos solidarios, por identificar educar e instruir, etc., es una realidad que observamos.
3. En relación a lo anterior y como consecuencia de ello, tampoco olvidemos que los centros educativos como tal están deseosos de captar estudiantes que contribuyan a elevar los resultados, con lo que los alumnos y alumnas de necesidades especiales

pueden ser una amenaza a esta finalidad. El deseo de conseguir resultados más altos y la necesidad de excluirlos, resulta, cuando menos, poco ético y alejado de las directrices actuales que teóricamente definen la educación inclusiva.

4. De otra parte, observamos la tendencia a reducir los procesos evaluadores cuando se trata de alumnos y alumnas de necesidades especiales, cuando sabemos que el control y la evaluación son elementos necesarios para conseguir responsabilidad educativa, especialmente cuando se trata de hacer un uso eficiente de los fondos públicos. Los padres deben conocer los recursos que se ofertan para atender a sus hijos, así como la calidad de los mismos, lo que implica una evaluación, tanto interna como externa.
5. Otro elemento de tensión en este discurso viene determinado por la no diferenciación entre la educación obligatoria de carácter social y la educación postobligatoria de carácter profesionalizador. En este sentido se observan pensamientos y actitudes generalizables cuando realmente estamos ante dos planteamientos diferentes y con finalidades bien diferenciadas.
6. Una estimación aproximada del porcentaje de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en países europeos revela que alrededor del 2% están escolarizados en centros específicos de educación especial. Es difícil evaluar en qué medida se ha progresado considerando el número de alumnos y alumnas en situaciones de segregación o inclusión en los países europeos. Sin embargo, durante los pasados años, países con un sistema educativo relativamente amplio de necesidades especiales en centros específicos mostraron un aumento constante en los porcentajes de alumnos y alumnas escolarizados en centros especiales. Aunque se carece de las cifras exactas, es posible afirmar que no se ha avanzado demasiado con respecto a la inclusión a nivel europeo durante los pasados diez años. Por el contrario, las estimaciones más realistas tienden a mostrar un ligero aumento en la segregación (nee en Europa, 2003).
7. Finalmente, merece especial atención la responsabilidad como tema central en el campo de la educación especial⁷. En la mayoría de los países, la responsabilidad de la educación especial recae en el Ministerio de Educación u otras autoridades educativas. En algunos otros, colaboran también otros ministerios. Francia y Portugal son ejemplos claros de países donde la responsabilidad de la dotación educativa para alumnos y alumnas con necesidades especiales se divide entre distintos ministerios. En algunos países, estas responsabilidades compartidas son en gran medida, el resultado de una tradición y tiene raíces históricas fuertes. Sin embargo, una desventaja clara de esta división de responsabilidades es el hecho de que puedan surgir distintos enfoques sobre la innovación pedagógica en general y en especial sobre el tema de la integración. Aunque el cambio de un paradigma médico de necesidades especiales hacia otros más

⁷ Necesidades educativas especiales en Europa (2003) Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial. Con la contribución de eurydice (red informativa sobre educación en Europa). Editores: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins. Traducción: Victoria Alonso Gutiérrez. **Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial**. Teglgårdsparken 100. DK – 5500 Middelfart. Tel: +45 64 41 00 20. Fax: +45 64 41 23 03. E-mail: adm@european-agency.org. Web : www.european-agency.org. **Oficina de Bruselas**:3, Avenue Palmerston. B-1000 Brussels. Tel: +32 2 280 33 59. Fax: +32 2 280 17 88. E-mail: brussels.office@european-agency.org.

modernos es más probable que emerja dentro del contexto educativo y que no sea así dentro del contexto de otros ministerios.

- Aunque en la mayoría de los países los ministerios de educación tienen la responsabilidad absoluta de la educación especial, existe una tendencia clara y extendida hacia la descentralización. Por ejemplo, en el Reino Unido, la república Checa y Holanda, la descentralización es un tema crucial en el debate sobre la provisión de educación especial.
- En Inglaterra, existe un aumento de los recursos y mayor responsabilidad en las tomas de decisiones para los que se encuentran más próximos a los niños debido a que es evidente que la flexibilidad proporciona más beneficios a un mayor número de alumnos que necesitan el apoyo.
- En los 90 en Finlandia, el número de centros de educación especial descendió debido a las reformas de la administración escolar encaminadas a la descentralización y a que los municipios tuvieran el control de la toma de decisiones. Las autoridades locales pueden controlar con más facilidad la organización de la educación especial.
- En otros países escandinavos (Suecia, Dinamarca y Noruega) la educación especial está estrechamente relacionada con la descentralización. En estos países la ley da la responsabilidad a los municipios para que ofrezcan respuestas a todos los alumnos que residen en él sin tener en cuenta sus capacidades.
- El informe francés revela una fuerte evolución de la descentralización. Esta evolución permite una mejor adaptación a las circunstancias locales y regionales. Se pueden acelerar cambios prometedores dentro del contexto local o regional. La presión de los padres es entonces un factor facilitador.
- Parece que la descentralización es, de hecho, un tema central en la dotación de la educación especial y que las responsabilidades regionales pueden ampliar las prácticas integradoras.