

# AS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO CONTEXTO DA REFORMA

---

*José Ramón Alberte Castiñeiras*  
Universidade de Santiago de Compostela

## 1. INTRODUCCIÓN

---

Creo que podó dicir, sen risco de equivocarme, que a mellora do sistema educativo está na mente de tódolos cidadáns. A calidade no eido educativo poderíase iniciar coa elaboración do pertinente proxecto educativo, no que se asuma - por parte dos distintos elementos- que no centro se debe dar resposta ó feito non obviaíble da heteroxeneidade na capacidade de aprendizaxe (e mesmaímente evolutiva) dos alumnos, e debe continuar necesariamente cun desenvolvemento práctico e operativo das funcións establecidas no centro para as distintas instancias.

A mellora do sistema educativo a este nivel, chamémoslle de "microcosmos", implica unha reflexión no propio centro sobre o deseño específico para a determinación das necesidades educativas especiais (NEE). Isto salienta, sen dúbida, o protagonismo do titor e a súa observación sistemática na aula, e dos

equipos de apoio; o que non é unha novidade para moitos, pois xa están actuando así. Pero tamén é certo que con estas liñas o que pretendo é subliñar este protagonismo dos propios e máis directos axentes educativos.

Pero co dito non se esgotan, nin moito menos, as fronte dende as que se debería actuar na procura dun ensino de calidade. Penso que sería necesario concienciarse da necesidade de impulsar un amplo debate sobre a importancia dun servicio público educativo de calidade como clave para a recuperación do progreso. O devandito debate debería permitir avalia-lo feito ata agora, e clarexalos obxectivos e principios que se perseguen coa reforma. E igualímente deberíanse impulsar dinámicas de diálogo sobre todo o desenvolvemento da Lei Orgánica de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOXSE) e o conxunto de problemas que afectan a tódolos sectores educativos. É certo que o Ministerio de Educación e Ciencia xa

comezou a pensar na maneira de mellora-la calidade do ensino, e boa proba disto é o documento denominado *Centros Educativos y calidad de enseñanza*, no que se inclúen 77 medidas para mellora-la educación; pero tamén é certo que no referente ás medidas que se queren levar a cabo non se propiciou un debate en condicións. Do mesmo xeito, a consecución dunha Lei de Financiamento do Sistema Educativo veuse coma algo necesario para o desenvolvemento da LOXSE, aínda que non o único. En todo caso, baseándonos no principio de liberdade de ensinanza recoñecido pola Constitución, e pola propia LOXSE, parece claro que hai que buscar un sistema educativo que non sexa discriminatorio en razón de necesidades especiais, e no que se dea unha igualdade de oportunidades. En suma, que a calidade do servizo educativo se vería facilitada se se proporciona igualmente ós centros a suficiente autonomía para responder ás necesidades do contorno no que se atopan inmersos, e ás específicas características dos alumnos individualmente considerados

Por outra banda o proceso de integración escolar estanos a ofrecer novos marcos de actuación psicopedagóxica, xa que nestes momentos estamos enfrontados, tanto no ámbito nacional coma no autonómico, cun labor de observación e reflexión sobre o feito da integración e as súas consecuencias, como o demostran as diferentes investigacións realizadas sobre o devandito tema. Pero sen dúbida que non sempre foi así. Dun xeito breve cómpre indicar que as actitudes adoptadas cos alumnos

con NEE (necesidades educativas especiais) quizais fosen unha destas tres:

1. Os alumnos con NEE son incapaces de socialización, ou a súa capacidade é tan limitada que están condenados a se converter en inadaptados e a ser separados da vida en comunidade.

2. A educación e a axuda á integración que poida prestárselles ten que levarse a cabo en institucións especiais, e igualmente illadas da dinámica da vida normal.

3. Son capaces de levar a cabo o seu proceso de socialización en igualdade de condicións cós chamados normais, aínda que nalgúns casos con axudas especiais; que poderán ser, en ocasións, transitorias, e noutras, permanentes.

Sen dúbida que a meirande parte de nós fomos testemuñas ou incluso vivimos estas situacións de illamento. Hai que subliñar, en todo caso, como o primeiro tipo de actitudes ten un carácter marcadamente negativo, xa que nega toda posibilidade de desenvolvemento social, condenando ó que se atope nesta situación a un inevitable ostracismo. Nalgunha sociedade, non moi arredada da que vivimos, incluso se chegou a eliminarlos alumnos con NEE. Pero parece que aínda hoxe nalgún país se elimina a futuros recém nacidos, simplemente polo feito de pertencer a un determinado sexo.

A segunda corrente tivo, polo menos nas súas orixes, un marcado carácter arredista, aínda que foi máis

positiva ca anterior. Os actuais centros específicos de Educación Especial parten do recoñecemento da educabilidade de tódalas persoas, e así mesmo do seu dereito á educación, fronte o simple carácter asistencial que tales centros tiñan nun principio. Despois de *etiquetados*, a educación desenvolvíase no centro máis idóneo. A clasificación facíase sobre a base das distintas etioloxías e non segundo as necesidades educativas propias. Este plan segregador xustificábase sobre o principio de que os minusválidos debían ser tratados de acordo coas súas necesidades específicas, como forma de protección ante a actitude de rexeitamento da sociedade, ou ben polo feito de que os profesores ordinarios non estaban preparados.

A reacción contra esta postura xorde con forza a partir da década dos sesenta. É esta corrente integradora a manifestación do terceiro tipo de actitudes sociais sinaladas anteriormente, e consiste en considera-lo minusválido non coma un enfermo, senón coma unha persoa cunhas características especiais, que a fan diferente ás demais e que deben aceptarse. Diferencias que por outra banda deben aceptarse como se aceptan as dos suxeitos "normais", aínda que as dos minusválidos sexan máis marcadas (ou máis visibles).

## 2. A PROCURA DUNHA LEXISLACION AXEITADA

---

A incorporación de España ós movementos en pro da integración de alumnos con NEE produciuse con relati-

va rapidez. Pódese dicir que a preocupación pola educación integrada dos deficientes comeza na década dos setenta. En 1970 apareceron, practicamente ó mesmo tempo, dúas importantes leis. Unha foi a Lei Xeral de Educación (non suficientemente valorada daquela, por mor das circunstancias políticas do momento), da que destacaríamolas seguintes innovacións referidas ós minusválidos:

- A introducción do principio de normalización, ó pretende-la incorporación á vida social, o máis plenamente posible, de tódolos deficientes e inadaptados (Art. 49.1).
- A posibilidade do seu diagnóstico e atención médica mediante a colaboración dos profesores especialistas en Pedagogía Terapéutica (Art. 50).
- A súa integración en centros ordinarios, ou en centros específicos de Educación Especial se a profundidade das anomalías o fixese absolutamente necesario (Art. 51).
- A estrutura e réxime dos centros destinados á Educación Especial estableceríanse de tal maneira que facilitasen, no posible, a integración destes alumnos nos centros ordinarios (Art. 93.1 e 2).

Outra Lei, que saíu só dezaoitto días despois da Lei Xeral de Educación, foi o Decreto 2531, polo que se creaba o Servicio Social de Recuperación e Rehabilitación de Minusválidos Físicos e Psíquicos (SEREM), antecesor do que

despois sería o INSERSO (Instituto Nacional de Servicios Sociais), que tanto papel xogarí a partir destes momentos en favor dos minusválidos e da súa inserción socio-laboral.

Polo Decreto 1151/1975, do 23 de maio, créase o Instituto Nacional de Educación Especial. E neste decreto defínese conceptualmente a educación especial como “o proceso integrador de diferentes actividades que requiren, xunto á función docente, a asistencia personalizada nos máis variados campos para a superación das diferencias e inadaptacións e para a plena integración social”. Ademais pretendíase coa educación especial “promover, en colaboración coas Dirección Xerais competentes do MEC, a creación de unidades especiais de transición en centros ordinarios e velar pola axeitada conexión destes cos de Educación Especial, co fin de facilitar o desenvolvemento de actividades escolares e extraescolares e a integración dos alumnos”.

A creación do Real Patronato de Educación Especial, mediante o Decreto 1023/1976, do 9 de abril, tería entre as súas funcións as de “impulsar a integración social dos deficientes, velando pola supresión de cantas barreiras dificulten a devandita integración en calquera ámbito” (Art. 4.5); posteriormente, coa súa posta en funcionamento (26/6/1980), vaise artellando o que sería o *corpus* de estudio e actuación do mesmo, que se podería concretizar nos seguintes principios:

- da normalización dos servizos,
- da integración escolar,
- da sectorización dos servizos e atención dos Equipos Multiprofesionais,
- individualización da ensinanza.

Pero sería na Constitución Española de 1978 (auténtica Carta Magna dos españois) onde a integración dos diminuídos ía atopar a súa meirande lexitimidade. Nela pódese ler o seguinte: “Os poderes públicos realizarán unha política de previsión, tratamento, rehabilitación e integración dos diminuídos físicos, sensoriais e psíquicos, ós que prestarán a atención especializada que requiran e ampararanos especialmente para o disfrute dos dereitos que este Título outorga a tódolos cidadáns” (Art. 49).

E como a Constitución creou o Estado das Autonomías, a integración dos diminuídos desenvólvese en dous ámbitos lexislativos: o do Goberno Central e o do Goberno das Comunidades Autónomas, í que van conseguindo competencias neste eido.

Establecido deste xeito o marco supremo de actuación en España, publicárase posteriormente a Lei 13/1982, do 7 de abril, na se recolle -artigo primeiro- que os principios que inspiran a Lei fundaméntanse nos dereitos que o artigo corenta e nove da Constitución recoñece, en razón da dignidade que lles é propia, ós diminuídos nas súas capacidades físicas, psíquicas ou sensoriais, para a súa completa realización persoal e a súa integración social; e no caso dos dimi-

nuídos profundos, para a asistencia e tutela necesarias.

Os aspectos da devandita lei que convén salientar son os seguintes:

- Que a prevención das minusvalías constitúe un dereito e un deber de tódolos cidadáns e da sociedade no seu conxunto (Art. 8).

- Que se crearán equipos multi-profesionais que, actuando nun ámbito sectorial, aseguren unha atención interdisciplinaria a cada persoa que o precise (Art. 10).

- Fixación dos que serían futuros campos de intervención no eido das prestacións sociais e económicas, que se concretarían en.

- a) asistencia sanitaria e prestacións farmacéuticas,
- b) subsidio de garantía de ingresos mínimos,
- c) subsidio por axuda de terceira persoa,
- e) recuperación profesional,
- f) rehabilitación médico-funcional (Art. 12 2).

- Que o proceso de rehabilitación podería comprender:

- a) a rehabilitación médico-funcional,

- b) o tratamento e orientación psicolóxica,

- c) a educación xeral e especial,

- d) a recuperación profesional (Art. 18).

Por último, cómpre subliñar que nesta lei se indica -aínda que moitas veces se esquece- que a construción, ampliación e reforma dos edificios de propiedade pública ou privada, destinados a un uso que implique a concorrencia pública, e a dos viais, efectuarase da forma que resulte accesible e utilizable ós minusválidos (Art. 54).

Posteriormente saíra o Decreto 2639, do 15 de outubro de 1992, de Ordenación da Educación Especial, que establece no seu capítulo I as modalidades de integración. Estas modalidades podémolas resumir en:

- a) integración completa en unidades ordinarias,
- b) integración combinada entre unidades ordinarias de ensinanza e de Educación Especial,
- c) integración parcial mediante a integración en unidades de Educación Especial en centros ordinarios,
- d) escolarización en Centros Específicos.

Pero será nunha posterior reordenación da Educación Especial (Real

Decreto 334/1985, do 6 de marzo), na que se anule o decreto anterior e se profundice, dunha maneira singular, nos principios para a posta en marcha do proceso de integración de alumnos diminuídos en centros ordinarios. Os puntos máis salientables do Real Decreto 334/1985 son os seguintes:

- Que a atención en centros específicos so se levará a cabo cando esta non sexa posible en centros ordinarios (Art. 2.2).

- Posibilitarase a integración dende os dous anos (Art. 4.1 e 2)

- A atención educativa especial poderase iniciar dende o momento en que se detecte a deficiencia (Art. 5.1)

- A escolarización anterior á obrigatoria empezará e rematará nas mesmas idades establecidas pola lei con carácter xeral (Art. 6)

- A Educación Xeral Básica en réxime de educación especial rematará, igualmente, na idade fixada con carácter xeral (Art. 7.1).

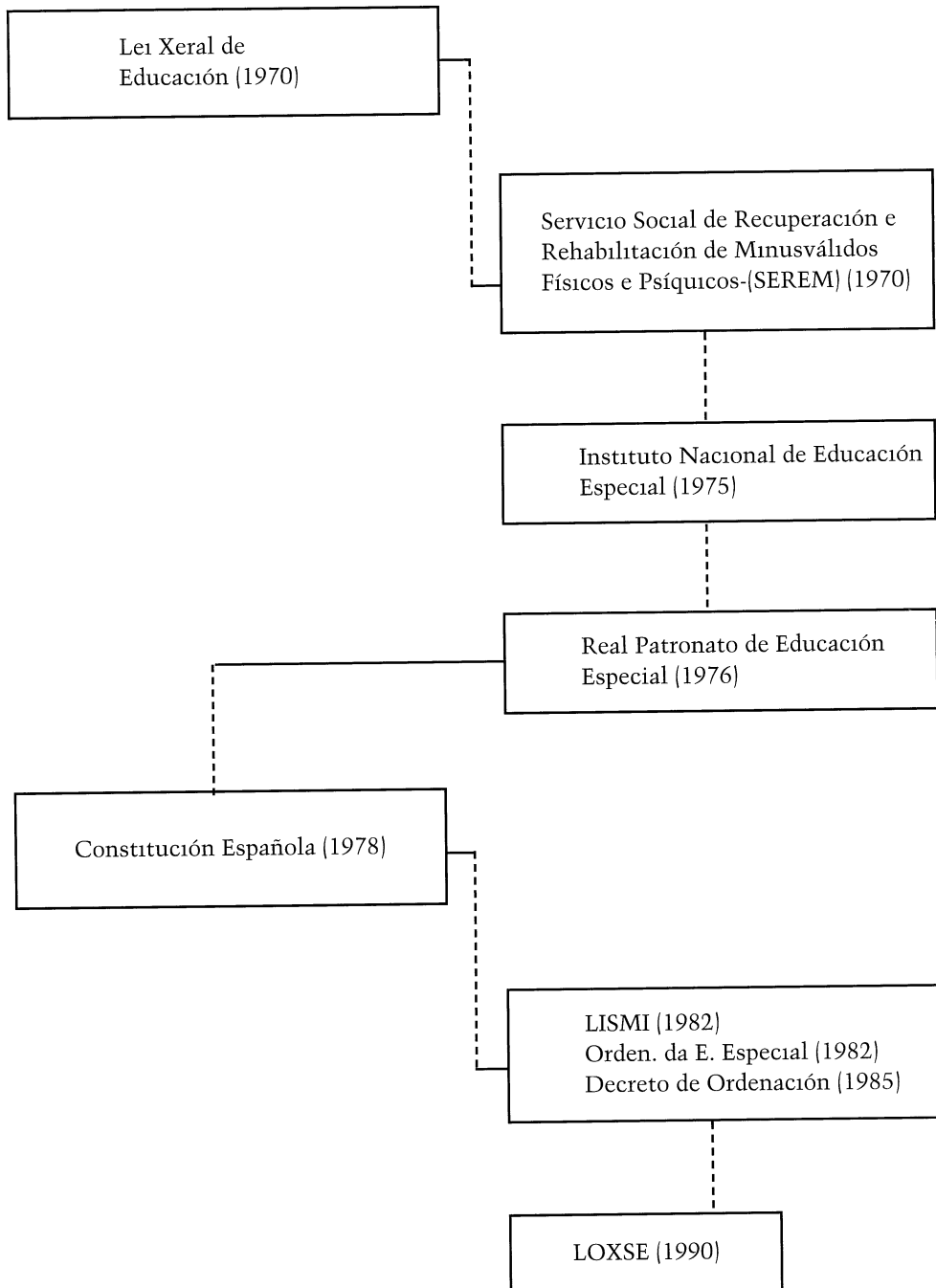
- Que a formación profesional especial empezará ó remata-lo alumno a súa preparación no nivel de educación xeral básica (Art. 8.1).

- Prestarase especial atención ás persoas con diminucións no eido da educación permanente (Art. 9).

- No caso dos niveis superiores estableceranse as medidas oportunas que possibiliten que os alumnos con diminucións podan cursalos (Art. 10).

Finalmente cómpre indicar, polo que se refire a este apartado, que coa promulgación da Lei Orgánica de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (1/1990, do 3 de outubro), establécense os recursos de que debe dispoñer-lo sistema educativo para a identificación e valoración das necesidades educativas especiais, xunto cos principios que as fundamentan e os criterios para a localización, adaptacións curriculares, profesorado especializado e avaliación.

Deste xeito, os fitos máis importantes dende o punto de vista lexislativo podemos visualizalos no seguinte cadro:



### 3. UNHA SITUACION DE LUCES E SOMBRAS.

Coa promulgación da Lei Orgánica de Ordenación do Sistema Educativo remátase o conxunto lexislativo que sustenta o sistema educativo en España, que actualiza o contido da educación e sitúa o sistema educativo español no nivel de calidade que a sociedade demanda e merece, na perspectiva do século XXI e no marco dunha crecente integración europea.

Dentro destas coordenadas, e polo que ó noso estudio se refire (o ámbito da educación especial), cómpre subliñar como especialmente importantes os seguintes aspectos.

- Que os alumnos con NEE (permanentes ou temporais) poden acadar dentro do mesmo sistema iguais obxectivos cós demais alumnos (Art. 36.1).

- Que a identificación e valoración será realizada por equipos, que á vez elaborarán plans de actuación individualizada (Art. 36.2).

- Que a atención ós alumnos con NEE rexerese polos principios de normalización e integración escolar (Art. 36.3).

- Que se avaliarán, ó remate de cada curso e en función dos obxectivos propostos, os resultados conseguidos por cada un dos alumnos con NEE (Art. 36.4).

- Que o sistema educativo deberá dispor dos medios materiais e persoais

axeitados para realiza-las adaptacións e diversificacións curriculares, de xeito que estes alumnos acaden os fins indicados (Art. 37.1).

- Que a atención ós alumnos con NEE comezará tan axiña como sexan detectadas (Art. 37.2).

- Que a escolarización en centros ou unidades de educación especial só se levará a cabo cando as necesidades do alumno non poidan ser atendidas nun centro ordinario (Art. 37.3).

Coído que temos que empezar por recoñecer que a presente Lei introduce unha concepción e unha práctica nova en relación coas necesidades especiais. Dalgún xeito recoñécese que todos os alumnos teñen necesidades educativas, e que tódalas demandas e necesidades son específicas. O concepto de NEE, que agora se introduce, ten a vantaxe e tamén o rigor de colocar en primeiro lugar non unha calidade supostamente intrínseca, senón a relación cun contorno educativo. O devandito concepto refírese máis que ó que o alumno é, ó que a escola ten que facer con el. Neste senso as demandas e necesidades educativas especiais teñen que ver coa resposta que dá o centro. Este concepto garda, relación tamén cunha concepción de aprendizaxe como proceso constructivo, que se desenvolve na interacción do alumno co medio.

Ademais, o concepto de NEE presenta outra característica no espírito da Lei, como é a de ser tomado como un continuo. Non se reduce a categorías



pechadas, nin se detén nas orixes, para centrarse máis na análise e actuación inmediata. Por iso o concepto de NEE se pode aplicar a todo ou case todo, e toda necesidade educativa pode ser vista como algo especial. Isto vémolos claramente reflectido no mencionado artigo 36.1, cando se mencionan as necesidades *temporais* ou *permanentes*, e as causas poden ser de moi diversa orde. Deste xeito o concepto de NEE non é un mero concepto teórico, senón que serve á práctica do que se ten que facer no centro.

Por outra banda o sistema educativo aposta decididamente por un sistema curricular, o que leva consigo que sexan as propias autoridades educativas e os profesores os que marquen os vieiros de intervención, as aprendizaxes que deben realizarse e, sobre todo, os procesos reais que se dean no centro. O deseño curricular, en todo caso, ten como finalidade facer explícitas as intencións educativas e, en segundo lugar, servir como guía para orienta-la práctica pedagóxica. Soe dicirse que o deseño curricular responde a que, cando e como ensinar; e a que, como e cando avaliar. Mentres que o desenvolvemento curricular consiste en que, como e cando -de feito- se ensina e se avalía.

Pero poderíase preguntarse cales son as principais dificultades coas que se pode atopar un alumno con NEE, e como as mesmas se abordan na LOXSE e noutros Decretos que a desenvolven. Estas dificultades poden ser de distinto tipo:

a) *De acceso ó currículo, ás oportunidades e ás experiencias educativas que o constitúen.* Tal acceso pódese ver dificultado por barreiras arquitectónicas ou por deficiencias sensoriais ou motrices. Como as experiencias educativas pasan, sobre todo, por canles visuais ou auditivas, ou por experiencias prácticas que supoñen unha capacidade motriz grosa ou fina especial, está claro que un déficit pode supoñer unha dificultade de acceso ó currículo.

b) *De aprendizaxes concretas en determinadas áreas.* Neste caso non só as propias vías de acceso ó currículo senón tamén os propios contidos poden quedar fóra das posibilidades do alumno. Pódese comentar o caso do alumno cego respecto á pintura ou o do xordo respecto á música.

c) *Das propias capacidades cognitivas xerais.* Tal sería o caso daqueles alumnos que presentasen unhas deficiencias mentais graves.

Estes distintos xéneros de dificultades esixen as correspondentes adaptacións curriculares, que en cada caso, e respectivamente, serán adaptacións nos modos e medios de acceso ó currículo, nos contidos específicos en determinados ámbitos ou áreas, e nos obxectivos xerais nunha determinada etapa educativa.

A vía xeral que a LOXSE e os Reais Decretos ofrecen para afrontar as devanditas dificultades é a das **adaptacións curriculares**. Deste xeito, o artigo 37.1 da LOXSE é suficientemente explí-

cito cando di: “Os centros deberán contar coa debida organización escolar e realiza-las adaptacións e diversificacións curriculares necesarias para facilitar ós alumnos a consecución dos fins indicados”. E o Real Decreto de ensinanza mínimas para a Educación Primaria e Secundaria Obrigatoria, no seu artigo 10.1, establece. “No proceso de avaliación continua, cando o progreso do alumno non responda ós obxectivos programados, os profesores adoptarán as oportunas medidas de reforzo educativo e, se é preciso, de adaptación curricular”. Máis a diante este mesmo artigo, no seu apartado 3, sinala: “As Administracións educativas establecerán o procedemento necesario para realizar aquelas adaptacións que se aparten significativamente dos contidos e criterios de avaliación do currículo, dirixidas a alumnos con necesidades educativas especiais”.

Queda claro que nos anteriores artigos se elabora un marco xeral no que é posible ofertar un currículo común tamén para o alumno con NEE. Deste xeito, o concepto e a práctica teñen que ver coa adaptación, e as adaptacións curriculares poden ser de natureza diferente segundo os distintos tipos de dificultades:

1) Así temos, en primeiro lugar, as adaptacións para o acceso físico, comunicacional ou simplemente o currículo.

2) Na grande maioría dos casos de NEE, entre as adaptacións curriculares están as relativas ós métodos que se

deben empregar. Determinadas NEE esixen o emprego de métodos especiais, pois non son suficientes os métodos convencionais.

3) Outras adaptacións refírense ó cando. Serían adaptacións de *temporalización*, nas que se modifica o tempo previsto para acadar uns determinados obxectivos.

4) Por último, cómpre sinalar que as adaptacións curriculares de maior entidade son as que se refíren a que ensinar (e avaliar). É dicir, as que se refíren ós obxectivos e contidos. Esta forma de aborda-la devandita cuestión aparece reflectida no artigo 23 e 37.1 da LOXSE

No grupo-aula, que é onde se materializa o proceso de ensino-aprendizaxe, é tamén onde se fan patentes as diferencias entre os alumnos e as súas dificultades para a consecución dos obxectivos. Cando as dificultades de aprendizaxe son tales que os recursos ordinarios se amosan insuficientes, é cando procede a adaptación do currículo, de forma máis ou menos significativa, con carácter transitorio ou permanente.

Polo que se refire á nosa Comunidade, e de acordo coa Orde do 13 de abril de 1989 (DOG do 12 de xuño), no seu artigo décimo sexto indícase “Os proxectos de integración dos alumnos diminuídos nos centros ordinarios poderán preve-las adaptacións do sistema pedagóxico ordinario que teñan por obxecto posibilitar ou facilitar ó alumno o seu proceso educativo, acomodando ás súas peculiaridades físicas, sen-

soriais ou intelectuais o contido, o desenvolvemento dos programas ordinarios, os métodos ou sistemas de impartición dos mesmos, o material didáctico e os materiais utilizados, ou as probas de avaliación de coñecementos que correspondan.

As adaptacións que afecten ó contido dos programas non suporán ningua a nivel básico de coñecementos esixidos para as ensinanzas en que se implanten”.

Experimentalmente, cómprensinar que, de acordo coas conclusións dunha investigación dirixida por min (Alberte, J R., e outros, 1993) e referida a centros de ensino medio acollidos ó Plan de Integración en Galicia, se produciron no centro as seguintes modificacións (en porcentaxes).

• número de alumnos por aula	17,16
• distribución dos alumnos	14,76
• distribución de espazos	2,38
• construción de ramplas	0,47
• instalación de ascensor	0,00
• adaptacións curriculares	9,52
• formación do profesorado	18,57
• cambios na metodoloxía do profesorado	18,57
• actitudes dos alumnos cara ós compañeiros minusválidos	8,57
• actitude das familias	0,00
• sensibilidade xeral respecto ós minusválidos	10,00

Doutra investigación que tamén dirixín (pero aínda non publicada), referida a centros de ensino xeral básico de Galicia acollidos ó Plan de Integración, as modificacións producidas no centro dende o momento da incorporación ó

Plan de Integración, segundo indicaban, foron as seguintes:

• estrutura física do edificio	1,5
• estrutura organizativa	14,80
• actividade docente	47,30
• sensibilidade cara ós alumnos con NEE	36,40

Á parte da propia necesidade, que impulsaría á busca de información e de materiais axeitados, pensamos que a Administración tivo algo que ver na formación do profesorado e nos cambios producidos na metodoloxía dos profesores, aínda que estes cambios considerámoslos insuficientes. A reforma educativa española concede un papel destacado ó profesor, ó consideralo como un elemento esencial no proceso de transformación. Eu diría, incluso, que é o eixe central da calidade da educación, ó aparecer como factor prioritario no proceso de aprendizaxe e como nexo entre a escola e o contorno. Pero a realidade é que había unha falta de adecuación entre a súa formación inicial e as tarefas que se lle asignaron, e que se tentou corrixir coa posta en marcha dos novos títulos de maxisterio. Poderíamos, non obstante, recordar algunhas destas tarefas:

- Ser un mediador para que a actividade que se leve a cabo sexa significativa e estimule o potencial de cada alumno.

- Ser quen de reproducir unha determinada tradición cultural, pero igualmente de xerar contradicións e promover alternativas; de facilitarlles ós alumnos a integración de tódalas ofertas

de formación externas ó centro, e as de deseñar e organizar traballos disciplinares e interdisciplinares.

- Ser quen de analiza-lo contexto no que se desenvolve a súa actividade, e de planificar e dar resposta a unha sociedade cambiante.

- Ser quen de afronta-lo reto de promover en integración a educación dos alumnos con NEE, incorporando para isto as innovacións que sexan necesarias.

Cómpre recordar que o Proxecto de Reforma do Sistema Educativo (1989) contemplaba estas dimensións ó indicar que tiña como obxectivo prioritario mellora-la calidade do ensino e para adecualo ás novas demandas sociais. Por isto se consideraba a formación do profesorado como un elemento máis na liña de moderniza-lo sistema educativo, de mellora-la calidade do ensino e o labor docente. Pero, en liñas xerais, a formación do profesorado dirixiuse cara a persoa individual, o que produciu moitos inconvenientes, dos que citamos algúns:

- Que os profesores que asisten a cursos de perfeccionamento son os máis motivados, e no seu ámbito os máis preparados; e en consecuencia, son os que precisan menos preparación.

- Que a formación individual, ó non ser en grupo, dificulta a adopción de medidas no ámbito departamental e no interdepartamental.

- Que como os cursos non están institucionalizados, esixen un esforzo individual complementario, e sobre temas moi puntuais, que non responden á problemática educativa suscitada no centro.

Polo que queremos rematar este punto indicando que a formación do profesorado, a inicial e a permanente, debe estar referida tanto á mellora e ó cambio de actitudes, coma ó dominio de principios, estratexias e técnicas de atención diferencial e individualizada ós alumnos con NEE.

Como tamén falei de sombras na reforma, voume referir a algunhas. Basta unha simple charla cos profesores dos centros para darse conta da inquietude que moitos amosan cara a reforma. E isto é grave e negativo, aínda que se acepten as razóns. Os perigos que se perciben son varios: seguir ensinando o mesmo da mesma maneira, pero con outros nomes; a posibilidade de que existan categorías entre os centros; que non se fagan dun xeito acertado os Proxectos Curriculares de Centro; que as adaptacións curriculares non conten coa elaboración e aplicación axeitadas, ó non darse a axeitada colaboración entre uns membros e outros; a falla, na maioría dos centros, de profesorado de apoio, xa que a realización de adaptacións curriculares e a atención individualizada ós alumnos esixen unha gran dedicación en tempo e intensidade; que o financiamento da reforma sexa escaso, ou que a pretendida colaboración entre pais, profesores e membros dos Equipos

Psicopedagóxicos quede en mera letra impresa.

Por outra banda, en España, nin o director do centro de E.X.B. nin os de EE.MM. posúen actualmente un perfil profesional. A función directiva desempeña docentes elixidos polo consello escolar entre os profesores do claustro, sen un perfil previo que indique preparación técnica, capacidade específica nin, en ocasións, experiencia que avale un mínimo de éxito na xestión de competencias en ámbitos tan complexos como a coordinación do proceso de ensinanza, xestión económica, administrativa, etc. É certo que a situación actual ten as súas vantaxes, como a de que un *líder* poida exercer de animador e integrador do grupo (que non é pouco), pero pode deixar á intemperie as funcións de representación e control institucional. De feito, entre as causas máis sinaladas de inhibición dos cargos directivos figurarían as seguintes (Ruiz, 1992):

- Falla de cualificación e preparación profesional.
- Descoñecemento das funcións dos cargos directivos ou indefinición dalgunhas delas.

- Dúbidas no exercicio da autoridade.
- Insuficiente incentivación económica.
- Carácter electo e temporal do cargo.
- Insuficiente redución do horario lectivo.
- Gran responsabilidade persoal e profesional.
- Falla de persoal administrativo.

Quero rematar, en todo caso, indicando que existe un corpo de coñecementos e de normas que teñen implicacións directas na práctica do ensino e das NEE. Aínda que no pasado se insistiu en explicacións organicistas ou nas baseadas na familia para explicar os problemas educativos dos alumnos, as investigacións máis recentes, ademais de facer mención á lexislación dos respectivos países, fan fincapé no impacto de centros concretos á hora de falar da integración de alumnos con NEE.

## BIBLIOGRAFÍA

- Albarte, J.R., e outros (1993) *A integración do alumnado con necesidades educativas especiais en centros de ensinanza medias*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria
- Álvarez, J.M (1987) *Didáctica, currículo y evaluación ensayo sobre cuestiones didácticas*, Barcelona, Alamex
- Álvarez, M. (1992). "La profesionalización de la dirección escolar", *Escuela Española*, nº 3086, 11
- Barbera, V (1992) "Cómo sobrevivir a la reforma", Madrid, *Escuela Española*
- Benedito, V (1987) *Introducción a la didáctica Fundamentación teórica y diseño curricular*, Barcelona, Barcanova.
- Carbonell, J. (1990) *La reforma educativa a lo claro*, Madrid, Editorial Popular
- Dacal, G. (1989): "El diseño curricular en la educación primaria Los programas de la reforma", Madrid, *Escuela Española*
- Elliot, J (1990): *El trabajo en el aula Elementos didácticos y organizativos*, Akal, Madrid
- Fernández Pérez, M (1986) *Evaluación y cambio educativo el fracaso escolar*, Madrid, Morata.
- Fierro, A. (1991): "Las necesidades educativas especiales en la reforma educativa", Madrid, *Siglo Cero*, nº 135, pp 12-22.
- García, C (1993) *Una escuela común para niños diferentes la integración escolar*, Barcelona, PPU
- Gimeno, J. (1988) *El curriculum una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata
- Gimeno, J., e Pérez Gómez, A. (1983). *La enseñanza su teoría y su práctica*, Madrid, Akal
- Hammer, D (1993) "Who Is Interested in Careers in mental Retardation and Developmental Disabilities?", *Mental Retardation.*, vol. 31, nº 5, pp 316-320
- Iglesias, M (1994) "Currículo básico y atención a la diversidad", Madrid *Escuela Española*, nº 3198, p 11
- Kemmis, S (1988): *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata
- Kloska, T (1992). "El enfoque de la escuela global", Madrid, *Siglo Cero*, nº 143, septiembre, pp 12-14.
- Marín, R (1991) *La reforma educativa española*, Madrid, UNED
- Mittler, P. (1993). "Political and legislative conditions for the successful education of children with special educational needs", *International Journal of Rehabilitation Research*, Vol. 16, nº 4, pp 189-299
- Rosales, C (1990): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*, Madrid, Narcea
- Ruiz, M. (1992). "Elección de directores escolares", Madrid, *Escuela Española* nº 3100, p 13.
- Sánchez, A (1993) *Necesidades educativas e intervención psicopedagógica*, Barcelona, PPU.
- Stenhouse, L (1987): *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata.
- Zabalza, M (1991): *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, Narcea.