

Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva.

**Past, present and future of the care for special needs education:
Towards an inclusive education.**

José Antonio Torres González()
Universidad de Jaén
España*

(*) Autor para correspondencia:
Catedrático de Pedagogía,
Universidad de Jaén,
España.
Correo de contacto:
jtortes@ujaen.es

RESUMEN:

En este artículo pretendemos abordar, desde una postura analítica, el desarrollo de la atención a las necesidades educativas especiales, tanto desde el discurso disciplinar como el metadisciplinar. Se entiende por discurso disciplinar el análisis que cada disciplina hace de la realidad que constituye su objeto de estudio y por metadisciplinar el análisis que la disciplina hace de sí misma y de la naturaleza de los conocimientos que vehicula. El objetivo, por tanto, es clarificar la estructura conceptual, el status epistemológico y la propia definición que en la actualidad se le otorga al proceso de atención a la diversidad, analizando los diferentes cambios que se han producido en la atención al alumnado con necesidades educativas en el recorrido que va desde la segregación a la inclusión, condición necesaria a la hora de pensar en su poder formativo para los futuros profesionales que cursen sus estudios de Licenciatura en Pedagogía, Psicología y Psicopedagogía.

Palabras claves: *Diversidad, necesidades educativas especiales, segregación, integración, inclusión*

ABSTRACT:

In this article we address, from an analytical approach, the development of attention to special educational needs, both from the disciplinary discourse as metadisciplinary. Disciplinary discourse means that each discipline analysis makes the reality that is the object of study and analysis metadiscipline discipline itself and makes the nature of knowledge conveyed. The aim therefore is to clarify the conceptual framework, the epistemological status and the definition which currently is given to the process of attention to diversity, analyzing the various changes that have occurred in the care of students with needs education in the trajectory going from segregation to inclusion, necessary when thinking about his power training for future professionals who pursue their studies in Bachelor of Pedagogy, Psychology and Educational Psychology.

Keywords: *diversity, special educational needs, segregation, integration, inclusion*

RECIBIDO:
14 de Septiembre de 2010
ACEPTADO:
17 de Octubre de 2010

1. Introducción:

La constitución y configuración de la Educación Especial como disciplina educativa ha seguido un largo y complejo proceso de transformación. Este proceso ha ido modificando tanto el objeto de estudio como los objetivos y los contenidos de la Educación Especial, hasta alcanzar una construcción interna, no necesariamente definitiva, pero sí dominante en la actualidad.

Desde esta perspectiva, la Educación Especial se convierte en un motor del cambio educativo que posibilita la innovación y la mejora de la escuela. Ainscow (2001) ya ha señalado que si el problema no está en el alumno habrá que dirigir la intervención a la situación educativa en que se genera esta necesidad o demanda. Se perfila, así, el nuevo objeto de la Educación Especial: la adaptación de la educación general a cada situación concreta y particular.

Esta nueva situación desemboca en un telón de fondo sobre la que se basa toda actuación educativa: la diversidad de sujetos y de intervenciones. La atención a la diversidad como base cultural a desarrollar en la escuela para garantizar la igualdad de oportunidades de todos los alumnos desde lo común para respetar las diferencias. Educar en la diversidad no se basa en la adopción de medidas excepcionales para las personas con necesidades educativas especiales, sino en la adopción de un modelo de currículum que facilite el aprendizaje de todos los alumnos en su diversidad. Este proceso evolutivo y modificable de la Educación Especial constituye el eje sobre el que se desarrolla el presente artículo. El objetivo es descifrar, a través de los acontecimientos, los cambios producidos en esta disciplina como vía para modificar las actitudes de la sociedad en general, y de los profesionales de la educación en particular, hacia la consecución de una escuela de calidad para todos.

Conocer cómo se ha ido gestando el conocimiento de la disciplina a lo largo de su historia es, también, una forma de contribuir a la clarificación epistemológica. Sería imposible abordar el tema de la evolución histórica de la Educación en general y de la Educación Especial en particular, sin tener en cuenta acontecimientos y concepciones científicas que sobrepasen el hecho educativo

(Torres, Colmeneros y Hernández, 2008). Aclarar estos extremos nos ayudará a comprender la tardía aparición de una educación que se preocupase de los sujetos que presentan déficits con el mismo ahínco que se desplegaba en relación a la educación normal. Por otra parte, nos permitirá entender muchas de las reticencias y falsas creencias que, en relación a estos sujetos, todavía hoy están presentes en nuestra sociedad.

En todas las épocas ha habido personas notablemente diferentes por su aspecto y/o por su conducta. Estas personas eran frecuentemente motivo de asombro, incompreensión, temor, diversión e ignorancia. Nadie se preocupaba por su educación, pues no eran consideradas como personas y, como tales, no eran sujetos educables. La evolución de los conocimientos y las informaciones sobre las personas con déficits y las características y naturaleza de los mismos han influido y determinado, a lo largo del tiempo, las actitudes y valores adoptados por la sociedad ante estas personas.

2. La educación Especial: Un largo sendero del déficit al contexto

El análisis de la evolución y desarrollo de la Educación Especial es un recurso metodológico que favorece un acercamiento a las fuentes teóricas y prácticas de nuestro ámbito de conocimiento.

Las reformas educativas que se han ido desarrollando, dirigidas a las personas discapacitadas, así como otras muchas reformas sociales, forman parte de un complejo interactivo entre varias dimensiones de la sociedad. Hoy en día la educación para las personas con discapacidades se reconoce como un derecho en muchos países y está pasando de ser una noción a ser una práctica.

No obstante, es necesario expresar que las personas con deficiencias han tenido una historia difícil, como la de otros grupos marginados, caracterizada por la privación de derechos a un grupo de seres humanos. A lo largo de los años se han venido llevando a cabo cambios que han ido incrementando sus oportunidades para vivir una vida con y como los demás. Pero la educación ha estado durante mucho tiempo fuera de alcance para ellos. El desarrollo de la

respuesta educativa para este grupo de personas no puede entenderse al margen de sus particulares antecedentes históricos, y debe por tanto, ser examinado dentro de su amplio contexto social, económico y político.

Por todo ello, el análisis de la evolución, desarrollo y estado actual de la Educación Especial constituye un recurso esencial para la configuración del discurso que facilita una aproximación a las fuentes teórico-prácticas de nuestro ámbito de conocimiento. En la siguiente figura (ver figura 1) podemos observar de manera global el proceso de desarrollo de la Educación Especial.



Figura 1
El desarrollo de la Educación Especial.

2.1. Antecedentes y primeras experiencias

En los antecedentes, que se corresponden con la Historia antigua, no puede hablarse de respuesta educativa a las personas deficientes, ni tan siquiera de respuesta social. Las primeras alusiones y reflexiones de la existencia de personas diferentes vienen de la mano de filósofos: Plutarco, refiriéndose a la Ley de Licurgo sobre costumbres de la sociedad espartana (S. VI-V ac.), relata cómo eran eliminados los recién nacidos con síntomas de debilidad o

malformaciones. Hipócrates, Asclepiades y Galeno, iniciaron lo que con posterioridad sería el naturalismo psiquiátrico, al situar la génesis de la conducta anormal en los mismos procesos físicos del cuerpo y no fuera de él.

Posteriormente, durante la Edad Media se inicia un proceso de comprensión más amplio, pero con muchas limitaciones, del retraso mental. Las obras de médicos como Paracelso (1495-1541) y Platter (1536-1614) ponen de manifiesto que el proceso de identificación del retraso mental es factible pero se considera intratable por razones de orden físico y astral. Es un período dominado por la ignorancia y la actitud negativa hacia la diferencia, hacia la anormalidad (terminología de la época, utilizada hasta mediado el siglo XX). Estas actitudes de rechazo conviven, al mismo tiempo, con ideas y actitudes caritativas, surgiendo casos aislados de atención humanitaria y beneficencia.

A partir del siglo XVIII y hasta mediados del XIX, empezamos a encontrar los primeros planteamientos y respuestas a los problemas de la educación manifestados por las personas deficientes. La iniciativa hay que situarla a nivel privado: a través de instituciones religiosas, filantrópicas o de clara orientación asistencial. Son los déficits sensoriales los que primero reciben atención educativa de la mano de personas vinculadas a estamentos y órdenes eclesiásticas. Surgen así los que serán grandes precursores de la Educación Especial, de la psiquiatría moderna, de la psicomotricidad, etc. Figuras como Pinel (1745-1826), Esquirol (1772-1840), Itard (1774-1838) y Seguin (1812-1880) clasifican las “*especies*” dentro de alienación y anormalidad; identifican las “*enfermedades mentales*” como entidades diferenciadas de otras alteraciones, y proponen tratamientos y respuestas tan novedosas como las granjas o retiros al aire libre, la terapia ocupacional, la educación de la percepción, etc. Además, también en esta época, aparecen los primeros intentos de sistematizar el conocimiento sobre las diferencias. Esquirol, médico formado con Pinel realizó importantes aportaciones sobre las alienaciones mentales, destacando la definición de “*idiotia*” y su diferenciación con la demencia y la confusión mental. Con ella planteó que el retraso mental debía ser definido como un déficit intelectual constatable, de origen orgánico e incurable. En este sentido abrió todo un campo de estudio que se consolidaría posteriormente en el ámbito educativo.

Sin embargo, aún cuando todas estas aportaciones contribuyeron de manera notable al inicio de la educación con personas deficientes, la aparición del movimiento de la eugenesia que se genera en Estados Unidos en la misma época desarrolló actitudes y creencias negativas hacia las personas con retraso mental. El movimiento de la eugenesia surge como consecuencia de los estudios sobre genética. La obra de Darwin *“El origen de las especies”* publicada el año 1859 y en la que expone su teoría de la evolución por selección natural, propició una visión de los retrasados mentales como sujetos que debilitarían el vigor de la especie humana, considerándolos como miembros inferiores de la misma. Es en este momento cuando los débiles mentales son considerados como un peligro para la sociedad, siendo necesario alejarlos de ella. *“Lo mejor que podía hacerse con la discapacidad era esconderla, pues se asociaba a sentimientos de culpabilidad y vergüenza”* (Vlachou, 1999, p. 13). Esta serie de hechos, propiciaron el surgimiento de lo que se denomina la época de la institucionalización que desarrollaremos en el epígrafe siguiente.

2.2. De la atención médica a la atención psicopedagógica: La época de la institucionalización

Esta nueva etapa se extiende durante casi un siglo, desde el último cuarto del siglo XIX, hasta mediados del siglo XX. Experiencias como las de Itard y otros médicos ya citados (Pinel, Esquirol, Seguin, etc.), son el germen que impulsará una orientación educativa aún cuando ésta se origina desde el marco de la medicina. Son los médicos los que ponen de manifiesto que la educación es necesaria, que el enfoque médico (basado en el estudio de los síntomas) y el tratamiento médico-patológico, debe completarse, por su insuficiencia, con un enfoque educativo más atento a las causas de los déficits y a las posibilidades de los métodos pedagógicos. Esto es lo que se va a denominar época de atención médico-pedagógica. Encontramos un momento especialmente importante para el inicio de planteamientos ante la deficiencia o retraso mental: la obligatoriedad de la enseñanza. Al imponerse la educación obligatoria para todos los niños, aumenta espectacularmente el número de niños que, sin presentar serias limitaciones, son considerados *“no educables”*: son los denominados débiles mentales.

Ante el rechazo que la escuela manifiesta hacia los sujetos que no se adaptan a la misma, la institucionalización se presenta, de nuevo, como la solución más eficiente. Los mismos médicos que provenían de los asilos de alienados, demandan la creación o apertura de instituciones médico-pedagógicas para atender a los segregados. La segregación se justifica desde los presupuestos de la ciencia positivista y se observan dos tipos de actitudes sociales claramente contrapuestas hacia las personas deficientes: por un lado se piensa que es necesario proporcionarles ayuda y educación; pero, por otra, se considera que su conducta es anormal y constituyen un peligro social. Sin embargo, las aportaciones pedagógicas que se hacen durante esta etapa a la educación de los niños deficientes son espectaculares. Los métodos médico-pedagógicos, de los que son el mejor exponente Decroly (métodos globales) y Montessori (aprendizaje multisensorial), suponen no sólo un gran avance en la atención a los alumnos deficientes, sino también una llamada de atención hacia la educación general y sus instituciones.

Con todas estas aportaciones la atención pasa a tener una potente orientación educativa, siendo los maestros los que ocupan el lugar que hasta ahora era propio de los médicos. A partir de aquí serán los maestros, los educadores, los que desarrollarán, constituirán, organizarán y sistematizarán el campo de la atención a los niños deficientes. Se pone así de relieve la importancia de la atención pedagógica, al tiempo que se desdibuja la médica, si bien, la evolución de la Psicología acabará convirtiendo en psicopedagógica la cuestión del diagnóstico. Con Binet y su medida de la inteligencia, la deficiencia mental deja de ser contemplada como problema orgánico y/o fisiológico y pasa a ser contemplada como problema psicológico.

El desarrollo de los acontecimientos descritos a lo largo de este apartado configuraron a la Educación Especial como una disciplina dirigida a alumnos que presentaban deficiencias con la finalidad de “tratar” su déficit de manera diferenciada de los demás alumnos. Para ello, establece sus propios objetivos, emplea técnicas especializadas y considera necesaria la intervención de profesores especialistas. Los términos de Pedagogía Terapéutica, Pedagogía Correctiva, Pedagogía Especial surgen en este contexto, estableciendo todo un

conjunto sistemático de principios y métodos (fisiológico de Seguin, sensorial de Montessori, enseñanza clínica, técnicas terapéuticas, etc.) para aplicar a las personas deficientes con una fuerte influencia médica y una escolarización separada de la educación ordinaria.

Por otra parte, se impone la necesidad de realizar una reflexión sobre los modelos que caracterizan a la Educación Especial en esta época. Los modelos subyacentes son el médico, el psicométrico, el conductista y el cognitivo.

En definitiva, en la época de la institucionalización la discapacidad se configura como una categoría compleja en cuanto a sus procedimientos que determina que las personas discapacitadas lleven una vida inusualmente cargada de provisionalidad y en conflicto con aquellos que detentan el poder en un contexto cada vez más cuestionado, fruto de las ideologías que justifican las jerarquías, el poder y la autoridad. La influencia de la perspectiva médica sobre la discapacidad, arraigada en el enfoque deficitario, aún realizando aportaciones relevantes, supone un ejercicio de control sobre las personas discapacitadas que tendría consecuencias sociales y hasta económicas desde el paraguas lastimero de la ayuda y la asistencia interesada a las personas deficientes. En el ámbito educativo, se produce la aplicación de pedagogías psicológicas propias del enfoque funcionalista, al fundamentarse en una ontología realista que postula que la realidad es independiente de la existencia de las personas, teniendo éstas que adaptarse a ella (*García Pastor, 2001*). Ante esta situación comienzan a correr nuevos aires que intentan cuestionar los postulados de la segregación en aras de los procesos de normalización y democratización.

2.3. El cuestionamiento de la atención segregada: La época de la normalización

A partir de la década de los sesenta y los setenta se pone en tela de juicio la efectividad de la institucionalización y se manifiesta que el ambiente institucional no era el más adecuado para las personas con discapacidad. Son numerosos los hechos y acontecimientos que provocan un giro importante en la evolución ideológica con respecto a la institucionalización y, sobre todo, la incidencia que

en ésta época se hace de los derechos humanos y del papel de la sociedad para con sus ciudadanos.

Serán los movimientos asociativos liderados por padres y madres así como por las propias personas con discapacidad los que cuestionen la segregación en instituciones específicas y defiendan la escolarización en centros ordinarios. Fruto de ello surge en Estados Unidos (1950) la National Association for Retarded Children (NARC) como instrumento para influir en el marco legislativo y buscar lo que mejor respondiera a los intereses de los niños deficientes. Esta influencia generó la creación de multitud de clases especiales en centros ordinarios.

Un segundo factor puede considerarse como facilitador del cambio y es la generación de expectativas más optimistas respecto a las posibilidades de aprendizaje de los sujetos con deficiencias, lo que pone de manifiesto que la inteligencia no estaba determinada por la crianza, el ambiente o la herencia y que, por tanto, no era algo estático. Se comprueba que el cociente intelectual de muchas personas puede mejorar como consecuencia de ser expuestas a mejores circunstancias ambientales. Ello propicia la creencia de que no será el déficit centrado en el alumno y expresado en términos estadísticos el que determine la actuación a desarrollar respecto a él, sino que se valorará también el entorno como factor enriquecedor en el desarrollo. El retraso mental deja de concebirse como un rasgo absoluto del sujeto para empezar a considerarse como resultado de la interacción entre la persona y el medio (*Muntaner, 2000*).

Por otra parte, la preocupación por la protección de los derechos humanos y el reconocimiento de los derechos de las personas deficientes propició en 1957 que la Asamblea General de las Naciones Unidas especificara en su artículo 5º que el niño deficiente físico, mental o social debe recibir el tratamiento, la educación y los cuidados especiales que necesite su estado o situación. Como consecuencia de ello, el informe elaborado por expertos de la UNESCO en 1968 hace una llamada a los gobiernos sobre la necesidad de dotación suficiente de servicios para los niños minusválidos, facilitando la igualdad de acceso a la educación y la integración de todos los ciudadanos en la vida económica y social de la comunidad.

Surge así, la época de la normalización como un intento de buscar soluciones a la situación de segregación que padecían las personas con déficits. Los motivos que nos llevan hasta esa situación son en principio más sociales e ideológicos que educativos. Como continuación del amplio debate social iniciado en la etapa anterior, se plantea la igualdad de derechos educativos en términos de acceso a la educación y, por consiguiente, el derecho de cada niño a asistir a la escuela de su entorno próximo y su participación en la cultura escolar y en la comunidad educativa y social.

Normalizar, integrar, es una tendencia, un proceso. Es la convicción de que, sin dejar de proporcionarle al alumno con deficiencias lo que real y específicamente necesita, esto se haga en contextos lo menos restrictivos posibles y usando los recursos ordinarios en la medida en que favorezcan el desarrollo del alumno. Esta concepción, tendrá importantes implicaciones en la práctica educativa, en la búsqueda de la mejor forma de ayudar a los sujetos. Implicaciones que afectarán al ámbito curricular, organizativo y profesional (*Torres González, 2002, 2004*).

2.4. Nuevos planteamientos de la práctica educativa: La integración escolar y social

El Principio de Normalización promueve otros principios de gran relevancia para la Educación Especial y el conjunto de la sociedad, que representan la traducción en la práctica de los planteamientos ideológicos expuestos. Así, del principio de normalización se deriva el principio de integración escolar, luego:

Es una consecuencia obligada de la normalización en la prestación de servicios a las personas con deficiencias en edad escolar, con el objetivo de promover su desarrollo integral y facilitar su integración en la sociedad como miembros activos de ésta (*Arnáiz, 2003, p. 55*).

Desde esta perspectiva, entendiendo además que la escuela es un reflejo de la sociedad en la que está inserta, que genera actitudes diferentes en la población con la que trabaja, no cabe duda sobre la necesidad de que en ella se ofrezcan respuestas al amplio espectro social que tiene una sociedad plural. Así, si a nivel social no es admisible, teóricamente, definir un modelo social con explícita

exclusión de determinados sectores sociales, tampoco es admisible que se defina un sistema educativo con explícita exclusión de una parte de la población.

Por otro lado, si entendemos la escuela como un eje fundamental para el desarrollo de la persona para su incorporación a la vida adulta, no es posible concebir un punto de encuentro educativo como es el aula y centro ordinarios en el que se reste la posibilidad de interactuar con alumnos diferentes. Es así como, en base al principio de normalización, se configura todo un cambio social que trae consigo el surgimiento de los principios sobre los que se fundamenta la Integración Escolar: normalización, sectorización e individualización. Asumir estos principios desde una perspectiva actitudinal ha sido un proceso muy lento en todos los contextos. Llevarlos a la práctica, tanto a nivel social como educativo, aún ha sido más complicado (*Peñafiel y Torres, 2002*).

Esta etapa que hemos denominado época de la normalización, se va caracterizando por su fuerte distanciamiento de lo psicológico y por el desarrollo fuertemente enraizado de la Educación Especial en la Didáctica, convirtiéndose así, al tomar conciencia la escuela normal de su deuda para con cualquier ciudadano/a, en un espacio específico de la misma. Podemos describirla como un campo de especialización y es por eso por lo que durante esta etapa en la que se cuestiona la Educación Especial segregada en centros específicos, se verá implicada en un fuerte desarrollo dentro de la Didáctica que hace suyos todos los grandes problemas de ésta: la enseñanza, el aprendizaje, los alumnos, la escuela, el currículum, la organización escolar, la formación de los profesores, etc. (*Torres et al., 2009*).

En cuanto a los modelos subyacentes que caracterizan a la Educación Especial en la época de la normalización, podemos decir que observamos una continuidad de los modelos presentes en la época de la institucionalización (médico, psicométrico, conductista y cognitivo) y la aparición de un nuevo modelo, el constructivista/holista que pretende superar los reduccionismos de los modelos anteriores. Desde la perspectiva constructivista, cambia el sentido del aprendizaje, defendiendo que éste lleva consigo la creación de nuevos significados por parte del sujeto que aprende, dentro del contexto de su

conocimiento. Así, ante un nuevo aprendizaje, los conocimientos que ya se poseen se fusionan con los nuevos y, como consecuencia de la confrontación de ambos, se genera un nuevo conocimiento. Los aprendizajes que se planteen, por tanto, deben conectar con los que ya se conocen, percibiéndose como significativos. En este sentido se vislumbra un cambio de enfoque que deja de centrarse en el déficit para hacerlo en los intereses y motivaciones del alumno.

2.5. De la Educación Especial a las Necesidades Educativas Especiales

A partir de los años sesenta y especialmente en la década de los setenta, como hemos visto, se produce un cambio profundo en las concepciones básicas tradicionales sobre la Educación Especial. Este movimiento de cambio e innovación se basa en diferentes consideraciones provenientes desde diversos campos del conocimiento científico. Podemos resumir las tendencias que favorecieron esta serie de cambios (*Torres González, 2003*):

1. Una concepción distinta de los trastornos del desarrollo y de los déficits en el sentido de que estos dejan de analizarse como fenómeno autónomo propio del alumno exclusivamente. La mayor o menor deficiencia se contempla vinculada estrechamente con la mayor o menor capacidad de los sistemas educativos para proporcionar recursos adecuados.
2. El papel determinante del desarrollo sobre el aprendizaje, da lugar a una concepción más interactiva que concede mayor importancia a los procesos de aprendizaje y a las dificultades que encuentran los alumnos en el mismo para realizar un adecuado progreso. Los historiales académico-evolutivos de los alumnos son diferentes, por lo que no pueden agruparse sin más en función de sus problemas.
3. El desarrollo de métodos e instrumentos de evaluación con énfasis especial en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en las ayudas y recursos necesarios, más que en las características propias de una de las categorías de la deficiencia.
4. La existencia de un mayor número de profesores y profesionales insatisfechos, que cuestionaron las funciones de la escuela ordinaria y la escuela especial cada una por separado, señalando sus limitaciones.

5. Los cambios que se produjeron en las escuelas ordinarias ante la tarea de enseñar a todos los alumnos que accedan a ellas, con sus diferencias en capacidades e intereses.
6. La constatación de que un porcentaje elevado de alumnos abandonaban la enseñanza obligatoria o no finalizaban con éxito sus estudios.
7. Los limitados resultados que gran parte de las escuelas especiales obtenían con un número significativo de alumnos, así como las dificultades de integración social, con posterioridad a la terminación de los estudios obligatorios, contribuyeron a reflexionar sobre la posibilidad de otras formas de escolarización.
8. La existencia de una corriente normalizadora en todos los servicios sociales de los países desarrollados que trataban de evitar el establecimiento de sistemas paralelos en educación.
9. La mayor sensibilidad social al derecho de todos a una educación diseñada sobre supuestos integradores y no segregadores.

Esta serie de factores pueden considerarse a su vez como verdaderos impulsores del cambio y expresión de un proceso de transformación que nos conduce a una nueva forma de entender las deficiencias desde el punto de vista educativo y centrándose en él, lejos de reduccionismos propios de otras épocas. En este sentido podemos destacar dos elementos relevantes desde esta nueva perspectiva: por un lado, desde el punto de vista de la praxis, la realidad de la integración educativa y los cambios en la concepción del currículum, la formación de los profesionales y las responsabilidades de la Administración Educativa, y, por otro, desde el punto de vista conceptual, la reconceptualización del término necesidades educativas especiales. En definitiva, un proceso innovador generado desde una nueva cultura organizativa favorecedora de la atención a la diversidad, cuyo epicentro sería la institución educativa y que abarcaría tres dimensiones esenciales: la curricular, la profesional y la organizativa. Como apunta Belgich, Chiavarino, Ferris, Martinelli y Sagües, (2007, p. 47): La diversidad, ha de suponer un cambio, que conlleve un reconocimiento de esa diferenciación por parte de las instituciones. Ese reconocimiento permite la simbolización de ese signo y con ello una respuesta institucional que aborde lo diferente sin clasificaciones binarias.

Sin embargo, este hecho no debemos entenderlo como un simple cambio de denominación sino como un cambio conceptual más profundo respecto de las características y necesidades de determinados alumnos que tiene que ver con el reconocimiento de la heterogeneidad intra e intercategorías.

El ya conocido Informe Warnock -publicado en 1978- supuso un hito fundamental en la historia reciente de la Educación Especial, en la medida en que convirtió un conjunto de ideas generales, hasta entonces dispersas, en una propuesta coherente y sistemática, liderada por el concepto de "*Necesidades Educativas Especiales*". Si bien hay es necesario destacar que es un concepto polémico y no exento de críticas. En dicho informe se definía la necesidad educativa especial como aquella que requiere:

1. La dotación de medios especiales de acceso al currículum mediante un equipamiento, unas instalaciones o unos recursos especiales, la modificación del medio físico o unas técnicas de enseñanza especializada;
2. La dotación de un currículum especial o modificado;
3. Una particular atención a la estructura social y al clima emocional en los que tiene lugar la educación.

Las influencias de este Informe no se produjeron tan sólo en el país donde se originó (Inglaterra), por el contrario se ha convertido en punto de referencia para la planificación educativa y la normalización en varios países, entre ellos y de forma muy especial, España. Dos dimensiones resultan fundamentales en el concepto de necesidades educativas especiales en relación con las dificultades de los alumnos:

1. **Carácter Interactivo:** dependen tanto de las condiciones personales del alumno como de las características del entorno en el que este se desenvuelve, es decir, la escuela, la familia, el contexto inmediato. Es la interacción entre ambos lo que las determina.
2. **Relatividad:** no pueden establecerse ni con carácter definitivo ni de forma permanente, ya que van a depender de las particularidades de un alumno en un momento concreto y en un contexto escolar determinado.

Ambas dimensiones rechazan los modelos explicativos que interpretan los problemas de los alumnos como una circunstancia personal, irremediable e inherente a su propia naturaleza de manera exclusiva y aceptan, al contrario, las perspectivas de los modelos ecológicos y sistémicos que defienden que el marco del sistema donde los sujetos se desenvuelven está muy relacionado con sus posibilidades de desarrollo, debido a las interacciones que se producen con el mismo, asumiendo además, desde una perspectiva sistémica que el comportamiento y los aprendizajes están implícitos en la naturaleza interactiva del desarrollo. Por todo ello, consideramos que el concepto de necesidades educativas especiales:

Supone la cristalización de un nuevo concepto de educación especial que desplaza el centro de atención desde el individualismo, considerado como portador o paciente del trastorno, hacia la interacción educativa en la que él es sólo una de las partes integrantes (Sánchez y Torres, 1997b, p. 39).

En la siguiente figura (ver figura 2) sintetizamos las características principales del concepto de necesidades educativas especiales:

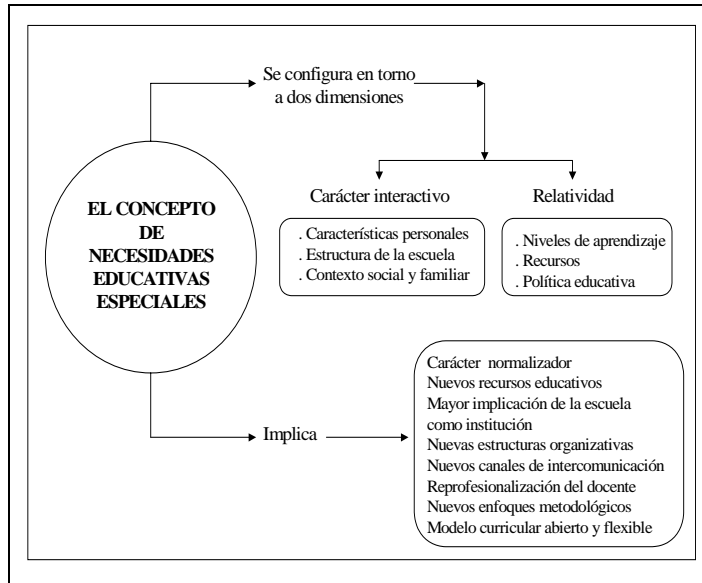


Figura 2
Características del Concepto de N. E. E.

2.6. Reflexión crítica sobre el proceso de reconceptualización

La diferencia entre la antigua y nueva visión de la integración se vislumbra como un desplazamiento desde la aceptación y tolerancia hacia los niños con necesidades educativas especiales hacia un nuevo concepto de valorización y consideración de tales niños. En este sentido, debemos apoyar nuevos discursos para redefinir la naturaleza de las necesidades. Sería un desarrollo negativo de nuevo si la singular ruta de la subrayada modernidad fuera reemplazada por otra forma de discurso dominante. Lo que realmente se necesita es avanzar hacia una mayor clarificación en la definición de las necesidades educativas de todos los niños y en la apropiada respuesta para atenderlas, y emplear menos tiempo en los aspectos, en gran parte administrativos, de sí esas necesidades son “*especiales*” o no.

Hay muchos niños cuyas necesidades no están siendo atendidas. Si centramos nuestra atención en los que tienen dificultades, estamos ocultando inadvertidamente problemas mucho mayores, como que los profesores requieren ayuda para atender las necesidades de todos los niños, no sólo de los que experimentan dificultades, y para aquellos que un informe considera apropiado. La respuesta a las necesidades comunes o generales de los niños a menudo se pospone, ignora o sacrifica sobre el altar de la identificación y respuesta a sus necesidades especiales. Todos los alumnos tienen necesidades y las necesidades de los distintos alumnos son personales además de especiales. Las necesidades especiales, obvias de algunos alumnos, no deberían cegar a las escuelas en cuanto a las necesidades de todos los estudiantes. Es precisamente, dentro de este contexto de clarificación de las necesidades comunes o generales, como mejor podemos comprender las necesidades especiales. El empuje de la respuesta a las mismas, podría estar en el contexto de la atención a las necesidades generales, pues los niños que tienen necesidades especiales tienen las mismas necesidades generales que todos los demás niños, de hecho, las llamadas especiales pueden verse en términos de dificultades particulares en respuesta a las necesidades generales que tienen, lo que no significa negar la atención específica que requieran.

Lo que los niños con necesidades especiales requieren con frecuencia no es algo radicalmente diferente de otros niños, sino simplemente lo que todos los niños necesitan: un mejor y más vigoroso currículum, desarrollado a través de una más variada e ilustrada pedagogía. El estar incluido en su comunidad y ser valorado por ello, tiene a la larga más importancia para los sujetos que los logros académicos. Existe un creciente cuerpo de investigaciones que subrayan que cuanto más integrada está la persona, mayores son sus posibilidades de logro; y que, por otro lado, el daño hecho a los jóvenes en la tradicional respuesta social y educativa segregada es considerable.

Nuevas realidades, nuevas aspiraciones: la inclusión social y educativa

De la misma manera que el principio de normalización surge como crítica a los supuestos de la Educación Especial tradicional, el movimiento de la inclusión implanta una fuerte crítica hacia el enfoque deficitario implícito en las prácticas de la integración escolar, considerando que en la práctica educativa la integración genera a su vez procesos de segregación aún cuando estos hayan podido ser considerados como más sutiles.

La inclusión, por tanto, tiene sus orígenes en el movimiento de integración escolar y en el REI (Regular Education Initiative), movimiento que surge en Estados Unidos con el objetivo de “incluir” a los niños con algún tipo de discapacidad en las escuelas ordinarias. Es una tentativa muy importante hacia un único sistema educativo. Los trabajos de los autores que primordialmente abordan esta idea, Stainback y Stainback (1989) y Reynolds, Wang y Walberg (1987), criticaban la ineficacia de la Educación Especial y forjan nuevos planteamientos orientados hacia la unificación de la Educación Especial y la Educación general en único sistema educativo. La propuesta del REI consiste en que todos los alumnos, sin excepciones, deben estar escolarizados en las aulas regulares y recibir en ellas una educación eficaz.

Como consecuencia de estos nuevos planteamientos que se inician en el ámbito norteamericano, diversos autores en distintos contextos cuestionan el tratamiento que se ha venido dando a los alumnos con necesidades educativas especiales y, también, ponen en tela de juicio el rol de las propias instituciones

educativas y se generan objeciones al desarrollo de los sistemas educativos en gran número de países. Entre ellos podemos destacar a Fulcher (1989) y Slee (1991) en el continente australiano, Barton (1988) y Booth (1988) en el Reino Unido; Ballard (1990) en Nueva Zelanda y Heshusius (1989) y Skrtic (1991) en el contexto norteamericano. Más tarde, mediados de la década de los noventa, llegan a nuestro país los aires de la inclusión sobre todo al ámbito académico desde los trabajos de García Pastor (1993), Ortíz (1996), Arnáiz (1999, 2003, entre otros) Parrilla (2000, 2009, entre otros). El cuestionamiento de las prácticas integradoras en el ámbito educativo y social es el denominador común en los contenidos de sus trabajos.

Por tanto, es a finales del siglo pasado, mediados de la década de los ochenta y principios de la de los noventa, cuando surge una nueva corriente crítica hacia las prácticas integradoras que se desarrollan en el ámbito educativo y social. En 1990 la Conferencia Mundial de Educación para Todos celebrada en Jomtien (Tailandia) surge un movimiento hacia la educación inclusiva cuya finalidad es reestructurar las escuelas para responder a las necesidades de todos los niños, asumiéndose más tarde como una tendencia educativa internacional en Salamanca (UNESCO, 1994) con el objetivo de ofrecer respuestas a los problemas del enfoque integrador: por un lado, su restricción a los alumnos identificados como alumnos con necesidades educativas especiales y, por otro, su limitación al ámbito educativo, descuidando la integración social.

Los cambios actitudinales, necesarios para la inclusión de alumnos con discapacidades en escuelas ordinarias, afectarán a todos los miembros de la comunidad educativa, a las políticas educativas, a las asociaciones de personas discapacitadas y a los responsables de la formación del profesorado.

Por consiguiente, una escuela inclusiva tiene que intentar desarrollar nuevas respuestas didácticas, para estimular y fomentar la participación de todos los alumnos. En este sentido, una escuela para y por todos, esto es una escuela inclusiva, ha de vigilar y cuidar escrupulosamente la adopción de planteamientos teóricos o metodológicos que puedan provocar efectos de ordenación o

clasificación en función de niveles de desempeño. Este hecho en sí mismo podría generar segregación (Salmerón, 2009, p. 98).

En esta línea, la educación inclusiva se opone a cualquier forma de segregación, a cualquier argumento que justifique la separación en el ejercicio de los derechos a la educación. Las ventajas que proporciona este enfoque llevado a la realidad educativa supone que (Arnáiz, 1999, 2003):

Todos se benefician de que las escuelas inclusivas se centren en desarrollar escuelas comunitarias de apoyo para todos los alumnos, más que en seleccionar categorías de estudio. De esta manera, la educación es sensible y responde a las diferencias individuales de cada miembro de la escuela.

Todos los recursos de la escuela pueden ser usados para asesorar sobre las necesidades instructivas, adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje y proporcionar apoyo a los alumnos. En las escuelas inclusivas ningún alumno sale del aula para recibir apoyo, sino que éste se recibe dentro del aula, lo cual exige que los recursos estén en la misma y que los profesores de apoyo realicen una importante tarea de coordinación con el profesor-tutor.

Se proporciona apoyo social e instructivo a todos los estudiantes, ya que se centra en construir la interdependencia, el respeto mutuo y la responsabilidad.

Desde estas premisas abordaremos el concepto y los principios ideológicos de la inclusión que hunden sus raíces en la Sociología de la Educación, a través del análisis de los procesos de desigualdad que se han producido y se producen en la escuela; en la Antropología social y cultural y en las propias teorías del aprendizaje más actuales, reflexionando y generando nuevas propuestas sobre cómo construir conocimiento en las instituciones educativas desde la diversidad de demandas y necesidades de los alumnos que a ellas acuden.

Del análisis de las diferentes definiciones consultadas sobre Educación Inclusiva, podemos llegar a la conclusión de que existen una serie de elementos comunes en todas ellas que nos ayudan a identificar las múltiples dimensiones asociadas a la inclusión educativa (Parrilla, 2000, 2009) y que quedan reflejadas en la figura (ver figura 3) que sigue:

La inclusión no se circunscribe sólo al ámbito de educación sino que forma parte de un proceso de inclusión social más amplio.

Supone la aceptación de todos los alumnos, valorando sus diferencias y enfatizando la igualdad por encima de ellas.

Exige que la escuela ha de asumir nuevos valores formando parte de una política escolar de igualdad de oportunidades para todos.

Supone incrementar la participación activa (*social y académica*) de los alumnos y disminuir los procesos de exclusión.

Supone crear un contexto de aprendizaje inclusivo desarrollado desde el marco de un currículum común.

Exige la reestructuración escolar y el abordaje de la misma desde una perspectiva institucional.

Es un proceso inacabado no un estado.

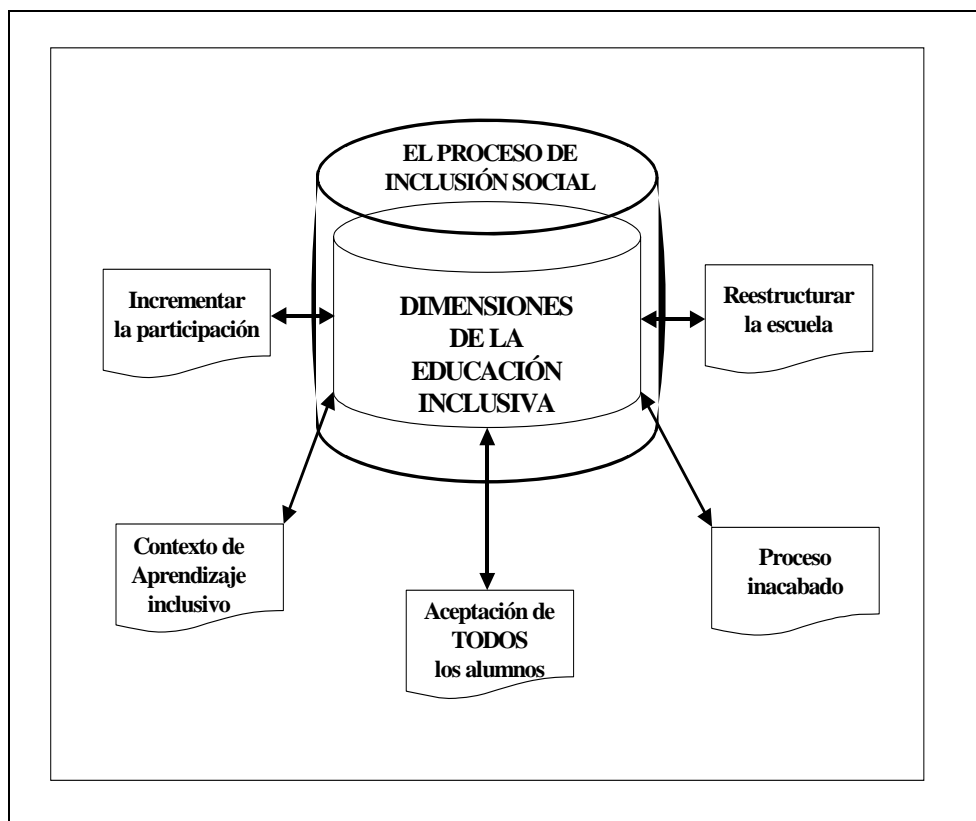


Figura 3
Dimensiones de la Educación Inclusiva.

Como hemos podido comprobar, las ideas que configuran este nuevo enfoque intentan reorientar los posibles errores que se han venido atribuyendo a la integración, a las prácticas integradoras. Sin lugar a dudas estamos ante una nueva transformación de la realidad escolar, un proceso de rearme ideológico y conceptual de los planteamientos de la integración escolar. Sin embargo el discurso de la inclusión, del que participo plenamente, ha llegado a nuestro contexto en un momento difícil. Creo que aún no hemos asumido claramente la idea de integración en nuestras escuelas. Las directrices de la reforma del sistema educativo en nuestro país tanto en el plano curricular, organizativo y actitudinal, como desde la perspectiva de la formación de los profesores, se percibe como un proceso inacabado que nos muestra las distancias existentes entre los discursos teóricos, las medidas legislativas y las prácticas denunciadas y nos lleva, en ocasiones a renunciar a todo intento de reflexión y recuperación del discurso (*Martínez Domínguez, 2005*). El nuevo discurso de la inclusión facilita el cambio comprensivo y operativo en el tratamiento de un tema tan antiguo como es el de la educación de las diferencias. La generación de conocimiento y los resultados de las diferentes prácticas educativas (segregación, integración, compensación, coeducación, inclusión, etc.) justificadas, la mayoría de las veces, más con esquemas de racionalidad teórica que con soluciones prácticas, nos han permitido aprender de los errores que hemos cometido en el desarrollo de procesos de gran complejidad que más que soluciones técnicas requieren de procesos de reflexión acerca de los valores, intereses e ideologías contrapuestas que las sostienen porque tienen un amplio calado social y educativo. Las personas que trabajan en contextos inclusivos en cualquier lugar del mundo donde la inclusión se está arraigando, se han dado cuenta de que el apoyo a cada uno en su aprendizaje no disminuye el aprendizaje de nadie. Es cada vez más evidente que los estudiantes que experimentan discapacidades aprenden más eficazmente en contextos inclusivos (*Bunch, 2008, p. 84*).

A modo de síntesis. Integración-Inclusión: Entre lo inacabado y lo deseable.

Hemos puesto de manifiesto en los epígrafes anteriores que el movimiento de la inclusión tiene unos de sus referentes más fuertes en el proceso de integración escolar. De hecho existe un debate sobre si la inclusión supone una ruptura con

las líneas directrices de la integración escolar ó, por el contrario, se puede hablar de un continuum entre ambas. Desde nuestra perspectiva, pensamos que existe ese continuum por cuanto la filosofía de la inclusión sienta sus bases en el fracaso que, a nivel práctico, se ha observado en la integración. Con el movimiento de la integración se inician las primeras acciones para cuestionar y rechazar la segregación a la que estaban sometidos los alumnos discapacitados. Las primeras medidas de carácter organizativo optan por el establecimiento de aulas específicas ubicadas en centros ordinarios, sacando a los alumnos del aislamiento de los centros específicos, después los alumnos comienzan a asistir a las aulas regulares de forma combinada con su asistencia al aula específica y ya en los últimos tiempos hemos sustituido el aula específica por la denominada aula de apoyo a la integración, a la que los alumnos con necesidades educativas especiales asisten a tiempo parcial desde el aula ordinaria. Es un cambio de nomenclatura, pero no de práctica educativa. Pero además, los alumnos que asisten a las aulas de apoyo educativo han de estar “*diagnosticados*” (*etiquetados*) por los Equipos de Orientación Educativa. Esta práctica sigue siendo común en nuestras instituciones educativas fomentando prácticas de exclusión desde la propia integración, legitimando un nuevo subsistema de educación especial dentro de la escuela ordinaria. En definitiva, la integración se considera como un movimiento-trasvase de alumnos desde las aulas-programas especiales hacia las aulas-programas ordinarias (*Ainscow, Farrell y Tweddle, 2000*). El nuevo modelo de escuela inclusiva está relacionado pero presenta diferencias con respecto al movimiento de integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Si la integración es un proceso mediante el cual se pretende conseguir que los alumnos con necesidades educativas especiales lleguen a ser parte integrante de las escuelas ordinarias, el nuevo modelo de escuela inclusiva se centra en cómo ayudar a una categoría particular de alumnos, aquellos que tienen algún déficit y que como consecuencia presentan necesidades educativas. Entendemos que la integración puede considerarse como un tramo en el camino hacia la inclusión.

Así pues, la escuela inclusiva quiere superar las barreras que han impuesto los límites tradicionales del conocimiento en educación especial, incluyendo nuevas

perspectivas provenientes de la sociología, la teoría política y el análisis organizativo.

Desde estas consideraciones, los defensores de la inclusión hemos manifestado la necesidad de reconstruir el concepto de necesidades educativas especiales desde la percepción no sólo del déficit de los sujetos sino también de las dificultades que experimenta en función del contexto educativo, la estructura organizativa del centro y aula y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en ella. La finalidad de las escuelas inclusivas, por tanto, se centra en crear sistemas educativos que permitan ofrecer respuestas a las necesidades de todos los alumnos. En los sistemas educativos tradicionales se comprueba que existen dificultades para que determinados alumnos puedan permanecer en ellos (*Escudero, González y Martínez, 2009*), fracaso escolar, y además existen otros, con necesidades educativas especiales, que tienen dificultades para incorporarse a estos. Así, en los países desarrollados, los alumnos con discapacidades, que son los que tienen mayor necesidad de educación, reciben generalmente, un tratamiento menos favorable que otros niños sin discapacidades.

Ante esta situación discriminatoria, segregadora, es necesario avanzar, como decíamos anteriormente, en la reconceptualización del término Necesidades Educativas Especiales, reflexionando sobre la estructura organizativa de las escuelas y sobre el diseño y desarrollo de un currículum adaptado a las necesidades que experimentan los alumnos. Se trata de respetar la individualidad construyendo en la escuela una cultura colaborativa como base para la solución de problemas que, a su vez, fomente el desarrollo profesional de los profesores estableciendo así las líneas para lograr una mejora educativa. En definitiva, es preciso indagar sobre las características que faciliten un sentido de comunidad y apoyo mutuo que favorezcan la participación de todos los alumnos sin distinciones.

La inclusión no es sólo para los estudiantes con discapacidad, sino más bien para todos los estudiantes, educadores, padres y miembros de la comunidad.

En la actualidad, las demandas sociales se dirigen hacia el establecimiento de mecanismos que den respuesta a la diversidad. Por tanto, no es cuestión de plantearse si se proporciona o no una educación inclusiva, sino el cómo llevar a la práctica este tipo de educación de forma que pueda aumentar el éxito en las escuelas de todos los niños que llegan a ellas y generar un cambio en los valores instaurados en la sociedad hacia los alumnos con deficiencias.

5. REFERENCIAS

Ainscow, M. (1995). *Special Needs through school improvement; School improvement through Special Needs*. En A. Clark, A. Dyson y A. Millward (Eds.), *Towards Inclusive Schools?* (63-77). London: David Fulton Pub.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M., Farrell, P. y Tweddle D. (2000). *Developing policies for inclusive education: A study of the role of local education authorities*. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229.

Arnáiz, P. (1999). *El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual*. En A. Sánchez Palomino y otros (Coord.), *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*. Almería. Universidad de Almería

Arnáiz, P. (2003). *Educación Inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

Barton, L. (1988). *The politics of special educational needs*. London: The Falmer Press.

Ballard, K. (1990). *Special education in New Zealand: Disability, politics and empowerment*. *Internacional Journal of Disability, Development and Education*, 37(2), 109-124.

Belgich, H., Chiavarino, A., Ferris, C., Martinelli, M. y Sagües, A. (2007). *Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar*. Sussex: Falmer Press.

Bunch, G. (2008). *Claves para una educación inclusiva exitosa. Una mirada desde la experiencia práctica*. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 1(1), s/p.

Escudero, J.M., González, M.T. y Martínez, B. (2009). *El fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, políticas y prácticas*. Revista Iberoamericana de Educación, 50, 41-50.

Fulcher, G. (1989) *Disabling policies? A comparative approach to education policy and disability*. London: Falmer.

García Pastor, C. (2001). *Atención Educativa a la Diversidad en el Nuevo Milenio. Jornadas de Universidades y Educación Especial*. La Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Coruña.

García Pastor, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar*. Barcelona: PPU.

Heshusius, L. (1989). *The Newtonian mechanistic paradigm, special education, and contours of alternatives: An overview*. Journal of Learning Disabilities 22(7), 403-415.

Martínez Domínguez, B. (2005). *Las medidas de respuesta a la diversidad: Posibilidades y límites para la inclusión escolar y social*. Revista de Currículum y formación de profesorado, 9(1), s/p.

Muntaner, J.J. (2000). *Igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad*. Granada: Grupo FORCE-Universidad de Granada.

Ortiz, C. (1996). *De las necesidades educativas especiales a la inclusión*. Siglo Cero, 27(2), 5-13.

Parrilla, A. (2000). *Proyecto docente e investigador de Educación Especial: Atención a la diversidad*. Inédito.

Parrilla, A. (2009). *Introducción. Aportaciones actuales a la educación inclusiva*. Revista de Educación, 349, 15-22

Peñafiel, F. y Torres J.A. (2002). *Indicadores de calidad de la Educación Especial*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Reynolds, M.C., Wang, C. y Walberg, H.J. (1987). *The necessary restructuring of special and regular education*. *Exceptional Children*, 53, 391-398.

Salmerón Pérez, H. (2009). *La formación por competencias en la atención a la diversidad*. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 1, 2, s/p.

Sánchez Palomino, A. y Torres González, J.A. (1997a). *Educación Especial I: Perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.

Sánchez Palomino, A. y Torres González, J.A. (1997b). *Educación Especial II: Ámbitos específicos de intervención*. Madrid: Pirámide.

Skrtic, T.S. (1991) *Behind Special Education. A critical analysis of professional culture and school organisation*, Denver, Colorado: Love Pub.

Slee, P. (1991). *Learning initiatives to include all students in regular schools*. En M. Ainscow (ed.), *Effective School for all*. London: Fulton.

Stainback, S. y Stainback, W. (1989). *Support facilitation: An Emergin Role for Special educators*. *Teacher Education and Special Education*, 12(4), 148-153

Torres González, J.A. (2002). *Educação e Diversidade*. Brasil: ARTMED.

Torres González, J.A. (2003). *Proyecto acceso a Cátedra*. Inédito.

Torres González, J.A. (2004). *Evaluación en contextos de diversidad*. Madrid. Prentice Hall.

Torres, J. A.; Colmenero, M. J. y Hernández, A. (2008). *Aspectos generales y legislación internacional sobre educación especial*. Granada: Impredisur.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO.

Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid. La Muralla.