

¿PUEDEN TITULAR LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES?

Publicado en 6 mayo, 2014

de aosma



Joan Miquel Sala Sivera

En repetidas ocasiones he participado, en vivo y en directo, de un dilema ya clásico en los actuales centros escolares; el de la titulación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Y lo he hecho en los más diversos contextos y situaciones, además de con variados personajes e intérpretes. Según cambian los interlocutores o el escenario, así he visto enriquecer la variedad de conclusiones a las que se ha llegado. En consecuencia, la única resolución que he sido capaz de lograr es la de la inexistencia de una sola respuesta, y por tanto ni tajante, ni categórica, ni concluyente, pues cada caso es diferente. Y eso hace que me deje llevar un poco por la emoción.

He comprobado, además, que hay mucho fundamentalismo, tanto en un extremo como en el otro, a la hora de defender unas razones o las contrarias, y, la verdad, comienza a cansarme tanta dialéctica improductiva en un asunto en el que, por experiencia personal, sólo se puede saldar caso a caso, con nombres y apellidos. Paradójicamente, quienes más preocupación muestran por la cuestión no son tanto los alumnos o sus familias, pese a que en todo hay excepciones; sino parte del profesorado y hasta determinados servicios de inspección. Y renuncio a más especulaciones, pues, haciéndome caso de la sabiduría popular, “mientras los arrieros discuten, salen perdiendo las mulas”, y ¡ya nos vale!.

Pero me sigue inquietando el tema, dado que representa el modo con que nuestra actual escuela concibe y afronta lo que hemos dado en llamar, las necesidades educativas especiales de nuestros alumnos, que es lo que verdaderamente nos debe importar. De ahí que quiera desmenuzar, en primer lugar, la pregunta; y, después, desenmascarar la intencionalidad que esconde su formulación.

Para empezar, *¿qué son las necesidades educativas especiales?*

Todos los alumnos tienen necesidades educativas y cada alumno tiene sus necesidades propias. Lo que ocurre es que algunas o muchas de sus necesidades personales son, en mayor o menor medida, semejantes a las de sus compañeros, y contempladas, por ello, como “más normales” o “menos especiales”, mientras que las necesidades más diferenciadas y que afectan a menor número de alumnos/as son calificadas de “más especiales”.

Pero así contempladas, el término admite múltiples interpretaciones. Desde las que consideran las necesidades especiales en el continuo de las necesidades educativas en general y dejan de referirse exclusivamente a un grupo concreto de alumnos, como categoría aparte; hasta las que entienden que dichas necesidades deben referirse a las más singulares, propias de ciertos alumnos que se hallan en el extremo de dicho continuo. Es esta última la que más debió prevalecer en la revisión que hizo de las mismas la LOE, pues, dentro del conjunto del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, sitúa, como subgrupo de aquél al alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

Y, ¿quiénes son, pues, estos alumnos?.

El concepto adquiere mayor concisión en aquellos alumnos/as que requieren, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad psíquica, sensorial o motora, o de trastornos graves de conducta que, deducido de lo anterior, pueden derivar igualmente en discapacidad. De este modo, dada la definición legal del artículo 73 de la LOE, el término pone el énfasis, o el carácter específico, en dos condiciones simultáneas; una, la necesidad de atenciones educativas especiales; dos, la discapacidad.

Pero, a pesar de la mayor concreción del término y de la identificación del alumnado que aporta el texto legal, podríamos seguir sin precisar la pregunta. La discapacidad, tal como la define la OMS en el año 2001, *–es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia), de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano–*, puede que nos concrete algo más si, acaso, contamos con la información clínica pertinente, aunque no siempre los diagnósticos son precisos o tan siquiera existen. El espectro de las discapacidades, y no digamos de los trastornos graves de conducta (échese un vistazo al DSM), es tan amplio que nos enfrentamos a un complejísimo escenario. Y las atenciones educativas especiales, que ya nos son más familiares, podrían darnos alguna pista, de no ser por la extensa gama de medidas, respuestas, atenciones, apoyos, adaptaciones o modalidades, posibles para adoptar en cada caso.

Así que no nos conformemos tan fácilmente. En esa perspectiva, las necesidades propiamente especiales que arrastran algunos alumnos/as a lo largo de su escolarización no constituyen categorías del todo cerradas, separadas, con límites tajantes y netos. Cabe una enorme diversidad de casos; me atrevería a

afirmar que no hay dos iguales. Pero entonces, ¿cómo vamos a pretender categorizar, clasificar o etiquetar al alumnado para osar preguntarnos, en general, por su “titulación”? Complicado, ¿no?

Aterricemos con algunos supuestos, escogidos, de entre muchos, al azar. Alumno con discapacidad sensorial auditiva. Primera condición, cumplida; hipoacusia severa. Requiere sistemas aumentativos de comunicación. Segunda condición, necesidad de una atención educativa que no requiere la mayoría de sus compañeros; también cumplida.

Otro caso. Alumno con trastorno grave de conducta. Síndrome de Asperger, dificultades en el comportamiento adaptativo, inteligencia ligeramente superior, habilidades motrices y de orientación espacio temporal muy disminuidas. Requiere adaptación significativa en las áreas de matemáticas, geografía, tecnología y plástica. Muy sobresaliente en las restantes materias.

¿Cabe preguntarse si podrán titular?; o mejor, ¿por qué no van a poder hacerlo?. ¿Qué tiene de malo atenderles como diferentes en lo que lo son respecto a la mayoría, y tratar como iguales en lo que en aspiraciones o dignidad pueden serlo sustancialmente respecto a los demás?.

Bueno, pero entonces, *¿puede titular un alumno cuyo programa de aprendizaje se ha venido desviando del curriculum más común de cada grado académico, es decir, con materias adaptadas significativamente?*.

Otra vez la pregunta con trampa que se vuelve, una y otra vez, a formular en cada sesión de evaluación, en cada reunión de tutores o en cada consulta a la inspección. (Se plantea, de manera más insistente, en el entorno de la educación secundaria obligatoria y de los centros que la imparten). La respuesta, tanto a favor como en contra, siempre se podrá obtener del marco legal y dispositivo de la maraña normativa. Todo dependerá del filtro que se utilice en la interpretación de la norma y su argumentación más o menos belicosa. Veamos.

Si regresamos a la LOE, encontraremos que el requisito para la obtención del título de Graduado en ESO, además del de completar la etapa, es el de haber alcanzado las competencias básicas y los objetivos de ésta (art. 31). Para el título de Bachillerato, será necesaria la evaluación positiva en todas las materias (art. 37). Apréciense la diferencia de matiz. Primera interpretación; si a un alumno se le disminuyen, suprimen, priorizan o adecúan los contenidos curriculares de referencia para la etapa, no podrá superar la materia o área. Consecuentemente, toda materia con adaptación que conlleve las modificaciones descritas, tiene la condena del suspenso. Por tanto, si al concluir la etapa, son más de dos las materias no superadas en el sentido expuesto, pues el alumno no titula.

Segunda interpretación. ¿Qué hay del grado de consecución de las competencias básicas del que se habla en la norma?, ¿se mide por el número de áreas

superadas o suspensas?. Es más, y volviendo de nuevo a la LOE (art. 74), ¿no es un imperativo que las Administraciones educativas favorezcan que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda continuar su escolarización de manera adecuada en las enseñanzas postobligatorias?. ¿No son las adaptaciones curriculares una medida que contribuye también a facilitar la individualización de la enseñanza y a lograr el máximo desarrollo de las potencialidades de aprendizaje de los alumnos, condenados a sufrir la desventaja que ya de por sí supone su propia discapacidad?. ¿Acaso alguien teme que las ACS se conviertan en un coladero del sistema por el que se inflintren alumnos mal preparados que lleguen a progresar en el bachillerato hasta el punto de beneficiarse de una competida plaza en la universidad?

Y por último, ¿a qué viene ese temor a que titulen los alumnos con necesidades educativas especiales?.

No se trata de un temor. El argumento no se sostiene. Se trata de una vieja concepción de la tarea educativa, todavía no del todo superada, academicista, altamente competitiva, en cierto modo exclusivista y prácticamente centrada en la mera fabricación de titulados, tras haber superado los diferentes filtros de selección; al margen de los procesos de transición a la vida activa que, ineludiblemente siguen los alumnos en su desarrollo personal, y de espaldas a la función social de la educación de cara a la integración y la cohesión ciudadana.

Superar aquel concepto de escuela, sustituyéndolo por el de la educación inclusiva que a todos alcanza, que atiende y compensa también a quienes puedan presentar dificultades para su integración escolar, sean cuales sean sus necesidades o diferencias; que orienta y ofrece variadas alternativas y respuestas adecuadas a cada necesidad, y que personaliza y adapta los procesos de enseñanza y aprendizaje a cada itinerario escolar, que es más que una carrera, en el que, no siendo el mismo punto de partida, no puede ser la meta única y uniforme para todos.

La actual realidad educativa, sus necesidades y problemas, ha impuesto, por la fuerza de los hechos y de la configuración de nuestra sociedad, (sistema de valores, estructuración familiar, avances del conocimiento y la tecnología, contexto económico y laboral, ...), una reformulación sobre el cómo educar e instruir, y, de manera más urgente, cómo atender a la diversidad en las aulas y cómo dar respuesta a las necesidades educativas específicas y variadas que se dan en ellas, teniendo presente dos principios ya irrenunciables e irreversibles: el bien común superior que supone la obligatoriedad de la escolarización básica, y el logro del mayor desarrollo integral posible de las potencialidades y capacidades de los alumnos.

Esta nueva realidad, tozuda ella queramos o no, no siempre es igualmente reconocida, pues se sigue hablando de la incompatibilidad manifiesta entre la obligación de tener a todos escolarizados, y el derecho a recibir una formación de elevada exigencia y alta calidad.

En cómo resolver el anterior dilema y hacer compatibles los, sólo aparentemente, contrarios objetivos, la equidad y la excelencia, está la clave de la sustitución de una concepción de escuela por otra más actualizada.

Jamás olvidaré la lección que aprendí de la madre de Fernando. Un alumno con una afección congénita de espina bífida, con discapacidad motora en extremidades inferiores (paraplejía), con reconocimiento de minusvalía de 79% y déficit intelectual moderado. Cuando llegó el momento en que se iba agotando la edad de permanencia en los estudios de la ESO, me correspondió plantearle a la familia las expectativas de titulación, entonces aún dudosas, y la continuación en otros itinerarios formativos. La respuesta de la madre fue demoledora; *“el título ya lo obtenemos cada mañana, al despertarse Fernando, ir al instituto y ... vivir”*. Una obstrucción pulmonar hizo que, al año siguiente, falleciera.

Joan Miquel Sala es Orientador Escolar del I.E.S. Federico García Bernalt de Salamanca y Presidente de la Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía.