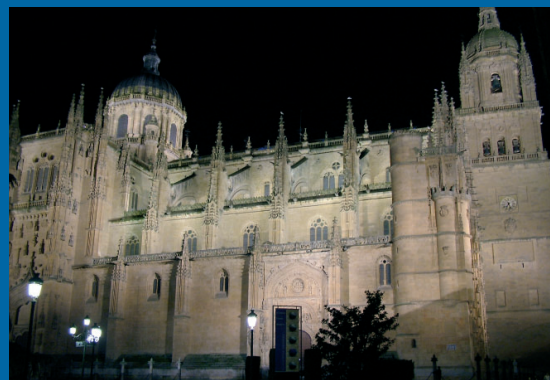


**La Declaración de Salamanca
sobre Necesidades Educativas
Especiales 10 años después.
Valoración y Prospectiva**



Gerardo Echeita Sarrionandía
Miguel Ángel Verdugo Alonso

Colección Investigación 2/2004

Publicaciones del INICO

Instituto Universitario de
Integración en la Comunidad



iwico

Universidad de Salamanca

La Declaración de Salamanca
sobre Necesidades Educativas Especiales
10 años después. Valoración y prospectiva



La *Declaración de Salamanca* sobre
Necesidades Educativas Especiales
10 años después.

Valoración y Prospectiva

GERARDO ECHEITA Y MIGUEL ÁNGEL VERDUGO

Publicaciones del INICO

Salamanca, 2004

Imagen de cubierta: *Catedral de Salamanca*. Borja Jordán de Urríes Vega

ISBN: 84-688-9397-8

Depósito Legal: S. 1.807-2004

Imprime KADMOS
Salamanca, 2004

“Porque no hay comienzo
que continuación no sea,
y el libro del acontecer
está siempre abierto a la mitad”.

Wisława Szymboska

ÍNDICE

La <i>Declaración de Salamanca</i> sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después: Enseñanzas y aprendizaje de un evento singular <i>Gerardo Echeita Sarrionandía y Miguel Ángel Verdugo Alonso</i>	11
Desde Torremolinos a Salamanca y más allá. Un tributo a España <i>Lena Saleh</i>	23
Salamanca: El sentido de la Educación <i>Álvaro Marchesi Villastres</i>	35
¿Cómo se organizó la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad? <i>Jesús Parra Montero</i>	39
La <i>Declaración de Salamanca</i> sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva desde Catalunya <i>Climent Giné Giné</i>	49
La atención a la diversidad en Andalucía vista desde la <i>Declaración de Salamanca</i> <i>Ángeles Parrilla Latas</i>	57
Diez años de políticas educativas españolas a la luz de la <i>Declaración de Salamanca</i> <i>Santiago Molina García</i>	65
Una valoración de la <i>Declaración de Salamanca</i> desde la Comunidad Autónoma de Canarias <i>Benigno Martín González González y María Eva Bocco Nieto</i>	73
La <i>Declaración de Salamanca</i> revisitada desde la perspectiva de la Comunidad de Cantabria <i>Teresa Susinos Rada</i>	79
¿Una educación para todos? Diez años después de la <i>Declaración de Salamanca</i> en Castilla-La Mancha <i>Daniel Rodríguez Arena</i>	85
La <i>Declaración de Salamanca</i> sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva 1994-2004 <i>M^a del Carmen Ortiz González</i>	93

Reflexiones sobre la <i>Declaración de Salamanca</i> y la atención a las necesidades educativas especiales en la Comunidad Autónoma de Extremadura <i>Manuel López Risco y Rosario Moreno Gorrón</i>	99
La <i>Declaración de Salamanca</i> sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva <i>Manuel Deaño Deaño</i>	107
La <i>Declaración de Salamanca</i> vista desde la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares Joan Jordi Muntaner Guasp.....	115
Sobre la <i>Declaración de Salamanca</i> . Entre la satisfacción y la invisibilidad <i>José Antonio Luengo Latorre</i>	121
Una mirada a la educación inclusiva en la Región de Murcia <i>Pilar Arnaiz Sánchez</i>	133
Paso a paso hacia una escuela inclusiva en el País Vasco <i>Rafael Mendía Gallardo</i>	143
La <i>Declaración de Salamanca</i> sobre necesidades educativas Especiales 10 años después. Valoración y prospectiva <i>Asunción Jiménez Trens</i>	149
La Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en los Estudios Superiores: una reflexión después de diez años <i>Francisco Alcantud Marín</i>	161
Compilación legislativa de España y sus CCAA tras la <i>Declaración de Salamanca</i> <i>M^a Isabel Calvo Álvarez, Francisca González y Fabián Sainz Modinos</i>	169
Diez años después de la <i>Declaración de Salamanca</i> sobre Necesidades Educativas Especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio <i>Gerardo Echeita y Miguel Ángel Verdugo</i>	209
BIBLIOGRAFÍA.....	217

LA DECLARACIÓN DE SALAMANCA SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DIEZ AÑOS DESPUÉS: ENSEÑANZAS Y APRENDIZAJE DE UN EVENTO SINGULAR

Gerardo Echeita Sarrionandía
Universidad Autónoma de Madrid, INICO
Miguel Ángel Verdugo Alonso
Universidad de Salamanca, INICO

SOBRE EL SENTIDO Y LAS RAZONES DE ESTE TRABAJO

Todos somos conscientes de la arbitrariedad de las efemérides y los cumpleaños, pero la mayoría seguimos festejándolos porque tienen un simbolismo y una capacidad de evocación de la que resulta difícil desprenderse. En este sentido los diez años que se cumplen en el año 2004 de la celebración de la *“Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad”* (UNESCO, 1994), propiciada por la UNESCO y organizada por el gobierno español en Salamanca, es una excelente oportunidad para plantear y revisar ante la opinión pública y profesional una cuestión que, si no se nos apura, tiene hoy incluso más importancia que hace una década.

Si observamos la evolución de los sistemas de educación formal podemos apreciar con meridiana claridad que vienen progresando de forma constante aunque no sin altibajos, y que una de las principales dimensiones de esa evolución se centra en conjugar equidad y calidad, esto es, en la tarea de conseguir una mayor eficacia desde una perspectiva que sea a la vez comprensiva y atenta a la diversidad de necesidades educativas del alumnado que aprende, sin discriminaciones ni exclusiones. Sin embargo, según pasa el tiempo, *esa tarea resulta cada vez más compleja y difícil* a tenor de los cambios sociales, culturales y tecnológicos de nuestras sociedades, los cuales se reflejan de inmediato y con todas sus contradicciones y exigencias en todas las etapas de la educación escolar, obligatoria y no obligatoria. Resulta también una tarea compleja y difícil porque la capacidad de transformación de los propios sistemas educativos para afrontar tales retos se muestra muy limitada, tanto en cuanto a la profundidad de los cambios requeridos, como en relación al ritmo necesario para que no se genere un desfase o una brecha insalvable entre el sistema educativo y las expectativas y necesidades de la sociedad a la que sirve.

Creemos que este análisis es aplicable “universalmente”, pero sin lugar a dudas lo es con relación a nuestra sociedad que, además, en los últimos años ha experimentado un cambio no menos radical en muchos aspectos. Por ejemplo, en cuanto a pasar de ser un país de

emigración a convertirse en un país de acogida de una cada vez más importante población inmigrante, con todo lo positivo y enriquecedor que ello supone pero también con desafíos y tensiones que no podemos ignorar.

En este sentido, creemos que se necesitan todas las *luc*es posibles para entender y hacer frente a esta realidad educativa *compleja* en cuanto a los múltiples factores y dimensiones en juego (sociales, emocionales, psicológicos, profesionales...), *contradictoria* por la diversidad de valores, expectativas e intereses en conflicto de los actores en el espacio educativo (profesorado, alumnos, familias, administración, etc.) y sistemáticamente *sometida a dilemas y tensiones* de muy difícil solución, por ejemplo, con relación a qué inversión ha de hacerse en políticas preventivas (que, como todos sabemos, rinden cuentas muchos años adelante), o en políticas paliativas, (necesarias cuando los problemas y las dificultades están ya presentes, pero claramente insuficientes para mejorar o cambiar una realidad escolar que seguramente tiene parte de responsabilidad en esos mismos problemas o conflictos).

A nuestro juicio lo analizado, discutido y propuesto en la Conferencia de la UNESCO y posteriormente plasmado en la llamada Declaración de Salamanca y en el Marco de Acción que de allí surgieron, sigue siendo –en lo fundamental– y aún pasados estos diez años, útil y necesario para guiar el pensamiento y la acción de todos quienes, directa o indirectamente, están implicados en las tareas educativas. Coyunturalmente a esas razones de fondo anteriormente apuntadas hay que añadir algunas más propias de nuestra realidad “española” que no podemos dejar de mencionar a la hora de hacer explícitas las intenciones y motivos que nos han movido a preparar esta obra.

La primera de esas razones que consideramos dignas de mención es la relativa a la descentralización administrativa que se ha producido en España a cuenta del desarrollo del “estado de las autonomías”, el cual ha llevado a que desde el año 2000 y en materia de educación escolar no universitaria, las competencias educativas estén bajo la gestión de los respectivos gobiernos autonómicos. Este hecho, de indudable importancia y coherente con la necesidad de gestionar las cuestiones educativas desde las instancias más próximas a la realidad de los centros adaptándolas a la propia identidad de cada comunidad, también está teniendo *efectos no deseables* sobre la necesaria cooperación entre las distintas autonomías y sobre la sinergia de esfuerzos y ayudas que se necesitan en todos los territorios y lugares para hacer frente a la empresa educativa. No es este el lugar para realizar un análisis crítico sobre los espacios, instituciones y medios de cooperación educativa actualmente existentes en nuestro país, pero no creemos exagerado afirmar que *cuanto menos son muy mejorables*. En cualquier caso, el hecho concreto es que hoy resulta bastante complicado y difícil conocer (y más aún debatir y compartir), cuál es la política educativa (véase, por ejemplo, normativa), que se sigue en cada comunidad autónoma respecto a las “*necesidades educativas especiales*” para cualquiera que no sea “del lugar”. Esta situación no es sólo “un engorro”, sino una barrera de primer orden que limita las posibilidades de cambio y progreso en un ámbito de por sí siempre difícil de mejorar, como es el relativo a las políticas de “*atención a la diversidad*”.

La segunda razón propia de nuestra realidad que nos animaba a emprender este trabajo, tiene que ver con el cambio de legislación nacional que se ha producido en estos dos últimos años y que se ha traducido, primero, en la aprobación de una ley, la LOCE, a nuestro juicio marcadamente regresiva en su conjunto y especialmente en todo lo que atañe a las cuestiones que aquí estamos considerando, y después con su “paralización” a la espera de una nueva iniciativa que debería ver la luz y empezar a aplicarse en un par de años. Queremos pensar que en este incierto, pero a la vez “abierto” contexto legislativo, es importante y necesario que se escuche, “por quien corresponda”, el amplio y plural conjunto de análisis que sobre esta cuestiones se recogen en este libro, procedentes a su vez de expertos y profesiona-

les en activo establecidos en las distintas comunidades autónomas y completadas con las de algunos que tuvieron entonces, y siguen teniendo hoy, una especial responsabilidad y relevancia en este ámbito de estudio.

Son estas razones, las que nos han animado a tratar de celebrar este décimo cumpleaños de un evento que reunió en Salamanca a delegados de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales del 7 al 10 de junio de 2004 y que constituyó, a nuestro juicio, un punto de inflexión en la historia de la “educación especial” y que hoy es un referente obligado para el desarrollo de políticas educativas con una *orientación inclusiva*. Para ello hemos contamos con algunos de los protagonistas directos de aquella iniciativa como son la Sra. Lena Saleh, entonces responsable de la división de educación especial en la UNESCO y sin lugar a dudas impulsora principal de esta Conferencia Mundial, o Álvaro Marchesi, que fue secretario de estado de educación del Ministerio de Educación y Ciencia y, como muchos saben, uno de los principales artífices, desde su posición en el MEC, de los cambios educativos que nuestro país ha vivido en los últimos años, y un garante de primera fila en todo lo referido a la necesaria transformación de la “educación especial” en particular.

Lo que hemos pretendido con las contribuciones incluidas en el libro es tratar de reunir un conjunto diverso de visiones y análisis sobre esta materia, tratando al mismo tiempo de hacerlo desde las diferentes Comunidades Autónomas de España¹. En este sentido creemos que, si bien es cierto que “*no están todos los que son*” y podrían aportarnos reflexiones muy valiosas sobre lo tratado, sin duda “*los que están son*”, y acumulan una experiencia indiscutible y muy valiosa a los efectos de los objetivos que albergábamos. El libro recoge también otras aportaciones. La primera, el trabajo de Jesús Parra Montero, que en aquellos días formaba parte del gabinete del secretario de estado de educación y que tuvo la enorme y compleja responsabilidad de organizar la logística, la coordinación y el desarrollo general de la Conferencia. Nadie como él conoce el trabajo que un evento de esta naturaleza conlleva y su recuerdo, junto con el de alguno de los otros autores, nos hace tener presente “*el lado humano*” de este tipo de actividades. A los capítulos citados se añade también una compilación legislativa realizada por los miembros del INICO Isabel Calvo, Francisca González y Fabián Sainz que permite presentar un panorama de la situación normativa junto a unas reflexiones del estado de la cuestión en toda España. Por último, los compiladores de este libro nos hemos reservado este primer capítulo introductorio, en el que también hemos querido dejar constancia de nuestra opinión sobre las cuestiones anteriormente apuntadas y el capítulo final en el que hemos intentado realizar una síntesis de los principales “aprendizajes” que hemos vistos reflejados en los trabajos de nuestros compañeros y compañeras.

El esquema “básico” que se compartió con todos los autores era que trataran de estructurar sus aportaciones alrededor de dos puntos nucleares: cual es la valoración global que realizan de la Declaración de Salamanca (incluyendo en ello también lo que conocemos como *Marco de Acción*), con referencia al impacto que crean que entonces tuvo ese trabajo sobre la políticas educativas referidas a la “educación especial” y con el que crean que sigue teniendo en la actualidad. En segundo término se pidió que valorasen la situación educativa referida a las “necesidades educativas especiales” en el ámbito que mejor conozcan (autonómico o estatal), junto con un análisis prospectivo sobre esa misma situación y con referencia a las acciones o principios que a su juicio fueran pertinentes para seguir avanzando hacia la consecución de las grandes metas y objetivos que iluminaron la Declaración de Salamanca. En último término todos fueron invitados también a que “recordaran” esos días de Junio de hace 10 años, bien porque los vivieran directamente o porque sintieran que lo que allí se

¹ Por razones diversas no contamos con representación de las Comunidades Autónomas de Navarra y Asturias, ni de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, las cuales siguen dependiendo a estos efectos del MECED.

gestó fue significativo para su forma de enfocar esas cuestiones. En algunas ocasiones, y al haber adoptado un mismo esquema para todos, el lector puede encontrar cierta repetición de ideas que, no obstante, valoramos con un aceptable peaje en beneficio de la riqueza de estilos y enfoques y de la libertad de cada autor al concretar finalmente su aportación a esta obra. Desde aquí les agradecemos a todos y todas su disposición a participar en este libro y el esfuerzo realizado para presentar su trabajo, y junto a ellos agradecer también la colaboración y el apoyo de las instituciones que han colaborado en esta edición.

ENSEÑANZAS Y APRENDIZAJES DE LA DECLARACIÓN DE SALAMANCA

La Declaración de Salamanca nos enseñó mucho y muy importante respecto al sentido, la necesidad y la orientación de los cambios en materia de *educación especial* y por extensión en relación con la forma de enfocar la espinosa cuestión de la atención a la diversidad del alumnado. Pero otra cosa bien distinta es lo que, en último término, cada cual (personas y “administraciones”) ha ido aprendiendo y asimilando de todo ello en interacción con su propias circunstancias y condiciones. Por esa razón intentaremos aproximarnos a ambas cuestiones, si bien dejaremos la relativa a lo que hemos aprendido en el transcurso de estos años sobre nuestra capacidad para transformar la realidad educativa, como contenido principal del último capítulo de esta obra.

Queda lejos de nuestras intenciones en este momento hacer un análisis exhaustivo sobre este asunto, tarea que nos obligaría a un cierto análisis histórico de la educación especial, algo que además otros han realizado con acierto y rigor (Ortiz, 2000; Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; Echeita, en prensa). Por otra parte, siempre resulta complicado resumir los trabajos y los logros de este tipo de reuniones y aunque, sin lugar a dudas, son muchos los aspectos reseñables de esa iniciativa, en este momento y a tenor de los objetivos de este texto creemos que habría que resaltar particularmente tres:

- a) El refuerzo de *una visión interactiva, ecológica-contextual* respecto a las diferencias individuales y a la acción educativa que se corresponde con ellas, junto con un *concepto cada vez más amplio de “necesidades educativas especiales”* con relación a la población escolar que abarca
- b) Un mensaje claro respecto a la *integración / inclusión* como meta y eje de la política educativa a seguir en lo referente a la educación de este alumnado, sin desconocer el papel que todavía juegan o pueden jugar los centros de educación especial,
- c) La llamada inequívoca a vincular los procesos de mejora de la educación del alumnado con *n.e.e.* con procesos de *reformas educativas globales* y, en buena medida, a entender estos últimos como la condición necesaria (aunque no suficiente), para promover una educación de calidad para todos.

Veamos pormenorizadamente estos aspectos. En primer lugar, la Conferencia de Salamanca dio respaldo al concepto de *“necesidades educativas especiales”* que desde el *Informe Warnock* (DES, 1978) había estado extendiéndose como alternativa al uso de etiquetas como alumnos *“deficientes, disminuidos o retrasados”*, tan preñadas de una valoración negativa para quien las recibían como poco útiles para la acción educativa. Los documentos de la Conferencia hicieron hincapié en resaltar que cualquier alumno puede experimentar dificultades para aprender, en un momento u otro de su escolarización. Este hecho es además un proceso normal y frecuente y que no debe interpretarse, por tanto, como indicación de que *“hay algo mal en el alumno”* o propio solamente de unos pocos alumnos o alumnas *“especiales”*. Lo más importante de todo fue plantear explícitamente la *concepción interaccionista*

que sobre la naturaleza de las diferencias individuales se quería resaltar con el concepto de “necesidades especiales”. De acuerdo con esa concepción, siempre hay que tener presente la interacción entre las características de los alumnos y las características de la situación educativa de manera que ambas deben ser tenidas necesariamente en cuenta para explicar y comprender el aprendizaje escolar (Coll y Miras, 2001, pág. 336). Ocurre que muchas de esas características de la acción educativa que interactúan con las de algunos alumnos se erigen ante ellos como *auténticas “barreras para su aprendizaje y participación escolar”*, generando con ello una situación de desventaja que no tiene que ver exclusivamente con sus características individuales, sino con el resultado de tan negativa interacción. En consecuencia, las “ayudas especiales” necesarias para responder a esta situación deben dirigirse tanto a los aspectos propios del alumno como del contexto, caminando así hacia la eliminación de las barreras existentes en la acción educativa.

Por otra parte, una vez que se empieza a pensar de esta manera, es imposible circunscribirla solo a un determinado grupo de alumnos, de forma que una consecuencia indirecta de este planteamiento fue la de extender esta misma perspectiva a todos los alumnos que experimentan dificultades en su proceso educativo o que se encuentra en situación de desventaja respecto a otros. Esto es, *los alumnos con necesidades educativas especiales* no son sólo aquellos con discapacidades, sino en buena medida cualquiera que, en un momento u otro de su vida escolar, por una u otra razón, precisan que se remuevan los obstáculos, las barreras de todo tipo que les impidan avanzar en su escolaridad.

3. “El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niño bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. En el contexto de este Marco de Acción, el término “necesidades educativas especiales” se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje en algún momento de su escolarización. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves.”

(UNESCO, 1994, pág. 59)

Como puede verse el texto avanza hacia un concepto de “necesidades educativas especiales” cada vez más amplio y comprensivo, aunque al tiempo busca no perder de perspectiva, en ese momento histórico, a un determinado colectivo de alumnos (aquellos cuyas necesidades especiales están vinculadas, sobre todo, a condiciones de discapacidad o dificultades de aprendizaje), que ciertamente estaban en el centro de la preocupación de los responsables de esa Conferencia y que, sin lugar a dudas, constituyen a su vez el grupo de alumnos más proclive a ser objeto de exclusión educativa.

Tal y como se apunta en Echeita (en prensa), se ha repetido y argumentado muchas veces, y en la propia Conferencia también se hizo, que una educación atenta a la diversidad del alumnado es una oportunidad de oro para intentar aunar excelencia y equidad educativa. En la búsqueda de este difícil conjunción, las políticas educativas y las estrategias concretas para promover la *integración escolar* del alumnado con *n.e.e.* en los centros ordinarios se configuraron como el elemento central de aquella y el punto en el que convergían buena

parte de las preocupaciones y los esfuerzos que las administraciones educativas, los profesionales y la comunidad escolar dedicaban a este alumnado.

En este sentido, en la *Declaración de Salamanca* se establece con claridad que:

“Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades”...

“Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.”

(Ob. Cit. págs. 59-60)

y en consecuencia se apela e insta a todos los gobiernos a:

“Dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de los sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales.”

“Adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada, que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario”.

(Ob. Cit. pág. 10)

La integración escolar como principio y como práctica relativa a la educación del alumnado con necesidades educativas especiales encontraba, una vez más, el refrendo de la comunidad internacional, aunque en esta ocasión con el respaldo añadido de ser ya la política general de buena parte de los países desarrollados (OCDE, 1995). No obstante no se podía desconocer que la existencia *de centros de educación especial* estaba (y sigue estando), plenamente vigente en muchos países, incluidos algunos que al mismo tiempo habían iniciado importantes programas de integración escolar, como era el caso del propio anfitrión de la Conferencia, España.

Desde este punto de vista los trabajos de la Conferencia resaltaron tres cuestiones importantes:

- a) Donde ya existan, debe aprovecharse al máximo la experiencia del profesorado y los recursos existentes en los centros de educación especial, pero en paralelo estos deben transformarse asumiendo, en su caso, un *papel de colaboración y apoyo hacia la escolarización integrada* y reduciéndose paulatinamente en número hasta llegar a aquellos que realmente puedan considerarse excepcionales en función de que escolarizan alumnos en algunas situaciones muy complejas (como puede ser el caso de alumnos con graves trastornos emocionales o de personalidad).
- b) Donde no existieran centros de educación especial, el mensaje era claro: no crearlos, aprender de la experiencia ajena y aprovechar la oportunidad para poner en marcha proyectos educativos plenamente integradores.
- c) La excepción que a este planteamiento general supone el caso de la escolarización del alumnado sordo profundo, por cuanto no parece posible, sobre todo en las etapas de escolarización infantil y primaria, dotar a los centros ordinarios que quisieran

integrar a alumnos sordos profundos con un profesorado competente en dos lenguas: la lengua oral de su comunidad y la lengua de signos.

“8. En las escuelas integradoras, los niños con necesidades educativas especiales deben recibir todo el apoyo adicional necesario para garantizar una educación eficaz... La escolarización de niños en escuelas especiales –o clases especiales en la escuela con carácter permanente– debiera ser una excepción, que sólo sería recomendable aplicar en aquellos casos, muy poco frecuentes, en los que se demuestre que la educación en las clases ordinarias no puede satisfacer las necesidades educativas o sociales del niño, o cuando sea necesario para el bienestar del niño o de los otros niños.”

“19. Incluso en los casos excepcionales en que sea necesario escolarizar a los niños en escuelas especiales, no es necesario que su educación esté completamente aislada. Se deberá procurar que asistan a tiempo parcial a escuelas ordinarias...”

(Ob. Cit. pág. 61)

Ahora bien y en consonancia con idéntico planteamiento realizado en las *Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Personas con Discapacidad* (United Nations Organization, 1994/1996).

“21. Las políticas educativas deberán tener en cuenta las diferencias individuales y las distintas situaciones. Debe tenerse en cuenta la importancia de la lengua de signos como medio de comunicación para los sordos, por ejemplo, y se deberá garantizar que todos los sordos tengan acceso a la enseñanza en la lengua de signos de su país. Por las necesidades específicas de comunicación de los sordos y los sordo-ciegos, sería más conveniente que se les impartiera una educación en escuelas especiales o en clases y unidades especiales dentro de las escuelas ordinarias”.

(Ob. Cit. pág. 66)

Visto en perspectiva podría decirse que aunque se postulaba la integración como la vía principal para la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, está podía convivir con centros o aulas especiales, para determinados alumnos, configurando lo que se ha venido en llamar *“sistemas educativos de dos o múltiples vías”* (Meijer, Pijl y Hegarty, 1997, EADSEN, 2003).

Con objeto de hacer el mensaje de la conferencia respecto a las directrices para la acción más visible y comprensible, en ocasiones se ha dicho que lo que se derivaba de la nueva perspectiva que se debía asumir y de la visión de futuro hacia la que se caminaba, era la necesidad de *emprender reformas educativas profundas*:

“27. La mayoría de los cambios necesarios no se limitan a la integración de los niños con discapacidades. Estos cambios forman parte de una reforma de la enseñanza necesaria para mejorar su calidad y pertinencia y la promoción de un mejor aprovechamiento escolar por parte de todos los alumnos...”

(Ob. Cit. pág. 67)

Dicho en otros términos; que la tarea a realizar no es cuestión de algunas reformas puntuales o aisladas, sino de tal calibre que afecta a la esencia misma de los propios sistemas educativos y al conjunto de sus elementos en interacción, de ahí que sin una reforma o transformación profunda de estos, no podrían esperarse progresos significativos. En este sentido

no está de más recordar algunos de los elementos más significativos a reformar, a la luz de los propios textos de la Conferencia, y que resaltan esa necesidad de *cambios sistémicos*.

En primer lugar, habría que destacar que los sistemas educativos deberían asumir como meta indiscutible el desarrollo de formas de enseñanza que acepten y respondan positivamente a la diversidad y que asuman la necesidad de individualizar la enseñanza como algo valioso y deseable profesionalmente. Ello conduce a opciones por modelos comprensivos de la enseñanza y el abandono de planteamientos elitistas o excluyentes.

“16. La legislación debe reconocer el principio de igualdad de oportunidades de los niños, jóvenes y adultos con discapacidades en la enseñanza primaria, secundaria y superior, enseñanza impartida en la medida de lo posible, en centros integrados”.

“18. Las políticas de educación en todos los niveles, del nacional al local, deben estipular que todo niño o niña con discapacidad asista a la escuela más cercana: es decir, a la escuela a la que debería asistir si no tuviera esa discapacidad”.

(Ob. Cit. Pág. 65)

Desde otro punto de vista, hay que subrayar el referente obligado para dirigir la intervención educativa hacia todos los alumnos, que es el *currículo escolar*. Los currículos escolares deben revisarse para que tanto sus objetivos como los contenidos que incluyan sean lo suficientemente amplios, relevantes y flexibles como para facilitar precisamente que un número igualmente amplio y diverso de alumnos encuentre en ellos oportunidades significativas y variadas para aprender. Si los propios currículos escolares son restringidos y estrechos (en términos de primar, por ejemplo, los contenidos de carácter conceptual / factual, en detrimento de los de carácter procedimental y actitudinal), difícilmente podríamos esperar que a partir de ellos puedan planificarse actividades de enseñanza y aprendizaje en las que pudieran tener cabida alumnos o alumnas con determinadas limitaciones.

No es suficiente que un currículo sea amplio y relevante para la mayoría de alumnos que aprenden, sino que debe ser susceptible de adaptar hasta donde sea preciso para atender a las necesidades especiales de determinados alumnos.

“28. Los programas de estudios deben adaptarse a las necesidades de los niños y no al revés. Por consiguiente, las escuelas deberán ofrecer opciones curriculares que se adapten a los niños con capacidades e intereses diferentes”.

(Ob. Cit. pág. 67)

Si entendemos por currículo aquello que responde a las preguntas de *“qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar”*, vemos imposible compatibilizar atención a la diversidad con modelos de evaluación que se preocupan solo de los resultados del aprendizaje (función sumativa o acreditativa), y descuidan la función formativa. Lo mismo cabría argumentar respecto a los criterios o normas de promoción escolar. Vincular la promoción de un curso a otro a la superación de criterios fijos e iguales para todos, llevaría –como de hecho ocurre en algunos países–, a mantener en los grados más elementales a los alumnos con mayores dificultades, separándoles de sus grupos de iguales, e impidiendo una integración social imprescindible para su crecimiento y estabilidad emocional.

“31. Para seguir los progresos de cada niño, habrá que revisar los procedimientos de evaluación. La evaluación formativa deberá integrarse en el proceso educativo ordinario”.

para mantener al alumnado y al profesor informados del dominio del aprendizaje alcanzado, determinar las dificultades y ayudar a los alumnos a superarlas”.

(Ob. Cit. pág. 68)

Si las directrices del currículo en todas sus dimensiones (*qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar*), son centrales a los efectos de propiciar o, en su defecto, inhibir la participación del alumnado en desventaja, con idéntica rotundidad habría que mencionar los elementos relativos a la *organización y el funcionamiento escolar*. A este respecto, entre los elementos determinantes desde un punto de vista organizativo y funcional para estar en disposición de promover y mantener una cultura de participación e integración escolar habría que mencionar los siguientes:

- La existencia de un proyecto educativo compartido y al servicio, principalmente, de las necesidades del alumnado;
- La actitud de disponibilidad para someter a revisión y mejora las propias medidas organizativas (por ejemplo, desde los horarios a la asignación de grupos o espacios, pasando por la asignación de los apoyos), así como la propia práctica docente, o
- La existencia de equipos directivos con liderazgo y capacidad para promover la participación de toda la comunidad educativa, –profesorado, alumnos, familias, administrativos–, en el complejo proceso de llevar adelante una enseñanza atenta a la diversidad.

“35. Los administradores locales y los directores de centros escolares pueden contribuir en gran medida a que las escuelas atiendan a más niños con necesidades educativas especiales, si se les da la autoridad necesaria y la capacitación adecuada para ello”.

(Ob. Cit. pág. 68)

Por otra parte se resaltaban dos cuestiones de suma importancia a los efectos del análisis que estamos realizando: en primer lugar, *que los profesores deben tomar la responsabilidad del progreso de todos los alumnos*. Esto es, la educación de todos los alumnos, incluidos los que experimentan dificultades, es responsabilidad del profesor regular de aula. Depositar la responsabilidad de la educación de los “*alumnos especiales*” en un “*profesorado especial*”, es una vía que no hace sino mermar la confianza de los profesores en sí mismos. Por supuesto que esta nueva responsabilidad no puede tomarse manteniendo las mismas condiciones actuales. Si ahora se pide al profesorado que asuma estas dificultades, ha de proporcionársele la ayuda y los apoyos necesarios para realizar su trabajo con éxito. Por lo tanto, *deben organizarse amplios y consistentes sistemas de apoyo al profesorado para que este pueda asumir sus responsabilidades con todos los alumnos*.

Esto es, en lugar de solicitar exclusivamente la presencia de *expertos* que tomen parte de las responsabilidades del profesorado regular, se propone organizar la enseñanza de todos los alumnos de forma colaborativa, y buscar formas organizativas de ésta que permitan reforzar la capacidad del profesorado tutor por la vía de poder compartir las experiencias, energías, conocimientos y recursos con todos aquellos que pueden y deben colaborar con él; compañeros, alumnos, apoyos externos e internos, personal auxiliar, familias, administradores, y otros (UNESCO, 2001b; AA.VV. 2004):

“37. Cada escuela debe ser una comunidad colectivamente responsable del éxito o el fracaso de cada alumno. El equipo docente, y no cada profesor, deberá compartir la responsabilidad de la enseñanza impartida a los niños con necesidades educativas especiales. Se deberá invitar a padres y voluntarios a participar de forma activa en la labor de la

escuela. Los maestros, sin embargo, desempeñan un papel decisivo como encargados de la gestión del proceso educativo, al prestar apoyo a los niños mediante la utilización de los recursos disponibles tanto en el aula como fuera de ella.”

(Ob. Cit. pág. 69)

Además los sistemas de ayuda y apoyo deben estar disponibles para todos los alumnos que lo precisen. No se deben organizar los sistemas de ayuda y apoyo pensando que sólo existe un grupo bien diferenciado de alumnos que los precisan, sino desde la premisa de que puede haber muchos que las necesiten y en momentos muy diferentes de su escolarización. La flexibilidad y versatilidad de los apoyos debe ser entonces, la principal característica de tales sistemas.

Por último resulta determinante resaltar que una reforma de tal magnitud que tiene en el profesorado su eslabón más decisivo, solo puede tener expectativas de éxito si se vincula a una gran inversión, sostenida en el tiempo, en la formación inicial y permanente de ese profesorado para que cambie sus actitudes y adopte las estrategias y métodos de enseñanza que va a necesitar en el nuevo escenario escolar que se está proponiendo. Merece la pena resaltar que en paralelo con los preparativos y el desarrollo de la conferencia, UNESCO había puesto en marcha un importante paquete de recursos para la formación del profesorado (UNESCO, 1993; Ainscow, 1995; Ainscow, Echeita y Duk, 1994; Echeita, 1998), de gran aceptación e impacto en multitud de países y contextos educativos diferentes y en los cuales continúa trabajando (UNESCO, 2001a).

“45. La dificultad principal estriba en impartir formación permanente a todos los profesores en servicio, teniendo en cuenta las variadas y muchas veces difíciles condiciones en las que desarrollan su profesión. La formación en el servicio, cuando sea posible, se deberá desarrollar en cada escuela mediante la interacción con formadores y recurriendo a la enseñanza a distancia y a otras técnicas de autoaprendizaje”.

(Ob. Cit. pág. 70)

Parafraseando a T.S. Khun (1986), quien decía que “...la transición de un paradigma científico a otro se produce por el cambio de formulación de las preguntas y respuestas, mucho más que por los descubrimientos empíricos nuevos...”, podríamos decir que la Conferencia de Salamanca, “apunta” y tal vez sea un punto de inflexión, hacia un cambio de perspectiva o paradigma en nuestra comprensión de la *educación especial*, al hacernos reflexionar sobre la necesidad de formularnos nuevas preguntas respecto a la educación de los alumnos con necesidades especiales, en la siguiente dirección:

- en lugar de preguntarnos qué problemas, dificultades o déficit tiene este alumnado, nos preguntemos *cuáles son sus necesidades educativas*.
- en lugar de preguntarnos, cómo o cuándo organizar el diagnóstico de las deficiencias, nos preguntemos *cómo organizar una evaluación global psicopedagógica para determinar dónde se encuentra los alumnos respecto a los contenidos educativos y que factores del contexto escolar facilitan o dificultan su aprendizaje y participación*.
- en lugar de preguntarnos y preocuparnos básicamente por las prácticas rehabilitadoras o por el “tratamiento” que requiere ese alumnado, que nos preguntemos y preocupemos por *la determinación de las ayudas educativas o apoyos de distinto tipo, grado y duración que van a necesitar para satisfacer sus necesidades de aprendizaje*,

- que en lugar de preguntarnos quién debe hacerse cargo de estos alumnos y alumnas, nos preguntemos por las mejores *estrategias de colaboración y ayuda* que deban desplegarse entre todos los implicados en su educación.
- y que en lugar de preguntarnos cómo deben ser las escuelas especiales para estos alumnos, nos preguntemos *cómo hacer para que la enseñanza regular pueda ofrecer una respuesta educativa de calidad para todos, sin exclusiones.*

Diez años después todas estas “enseñanzas” siguen plenamente vigentes y no han perdido un ápice de su valor para ayudarnos en la tarea de orientar las políticas y las prácticas educativas hacia un horizonte de equidad y calidad para todos. Tal vez lo que quedó en el tintero y recibió menos atención de la debida fue el hecho de que “*no es suficiente con imaginar una realidad distinta para transformar la que tenemos*”, esto es, los conocimientos y directrices necesarias para iniciar y sostener un cambio de tamaña envergadura. Como veremos en el último capítulo, la realidad educativa es mucho menos permeable a los cambios de lo que la mayoría quisiéramos y por esa razón debe ser el ámbito principal en el que debemos seguir profundizando con ahínco, así como en los procesos de índole social y política que permitan movilizar la determinación y la voluntad para conseguir que las administraciones competentes, los centros escolares y el profesorado en su propia aula incorporen una visión y práctica escolar inclusivas. Con ello estaremos caminando en la senda de promover una mayor igualdad de oportunidades, reducir la discriminación de los grupos sociales mas desfavorecidos, y lograr un mayor bienestar y calidad de vida de los alumnos.

DESDE TORREMOLINOS A SALAMANCA Y MÁS ALLÁ. UN TRIBUTO A ESPAÑA¹

Lena Saleh²

ESTABLECIENDO EL MARCO. INICIATIVAS INTERNACIONALES PREVIAS A SALAMANCA

La UNESCO, como agencia líder en educación, incluida la educación de los niños y adultos con discapacidad, lleva asumiendo en las últimas tres décadas una creciente responsabilidad en promover el derecho a la educación de todos los niños y jóvenes, en particular de aquellos con discapacidad, tratando de incidir para ello en la orientación general de las políticas nacionales de los Estados Miembros, en todo lo relativo a la formación y capacitación del profesorado y el personal educativo, así como en los planes de reformas escolares. Los programas y las iniciativas de la UNESCO están enraizadas en la agenda de los derechos humanos, tal y como fueron promovidos en la *Convención de los Derechos del Niño*. En este camino, UNESCO está empeñando su máximo esfuerzo en llevar adelante esta preocupación también en el marco de la agenda del proyecto de *Educación Para Todos (EpT)*, una empresa que desde su inicio se ha configurado como un reto de enorme envergadura.

Este trabajo es un reflexión basada en mi experiencia personal con la UNESCO en el trabajo de promover el desarrollo internacional en asuntos relacionados con la iniciativa de Salamanca y en mi colaboración con el gobierno español en la organización de dos Conferencias Mundiales. En un período de dos décadas, España ha albergado dos de los mayores eventos que han servido como referencia indiscutible en el proceso de avance hacia la inclusión en la educación de los grupos de alumnos marginados o excluidos y, en particular, la de los niños, jóvenes o adultos con discapacidad. El primero de esos eventos fue la *Conferencia Mundial sobre Estrategias de Acción para la Educación, Prevención y Rehabilitación*, llevada a cabo en Torremolinos en noviembre del año 1981 y en el marco del *Año Internacional de las Personas con Discapacidad* promovido por Naciones Unidas (UN). La segunda y mucho más importante, la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales; Acceso y Calidad*, desarrollada en Salamanca en junio de 1994.

La Conferencia de Torremolinos de 1981 se enfrentó a un amplio conjunto de temas y contenidos, pero prestó especial atención a la cuestión de “*la integración*”, en un momento en

¹ Traducción de Gerardo Echeita.

² En 1994, Jefa de la Unidad de Necesidades Educativas Especiales en la División de Educación Básica de la UNESCO.

el que las prácticas educativas estaban todavía dominadas por la perspectiva de un sistema segregado de “educación especial” que estaba imperante desde los años sesenta y setenta.

Como es sabido, “la integración” empezó a ser considerada en algunos países occidentales a finales de los años setenta y en los inicios de la década de los ochenta, inspirada por una ideología educativa progresista e innovadora, convirtiéndose gradualmente a lo largo de esa década en el principal referente y desafío de la comunidad internacional. Aunque en aquel entonces en el debate sobre “la integración” se apreciaba un consenso general sobre la ideología y los principios en los que se sustentaba, ciertamente hubo una considerable diversidad de propuestas en cuanto a su aplicación, situación que quedaba de manifiesto en la variedad de modelos y experiencias que se desarrollaron en las escuelas de los diferentes países. Tal vez pueda decirse que entonces “la integración” se entendió como una reforma gradual del sistema tradicional de la educación especial pero sin un cuestionamiento de fondo respecto a la filosofía y la ideología que subyacía a aquél.

En este sentido, “la integración” podía presentarse en múltiples modelos, de forma que podía llevarse a cabo solamente en algunas clases ordinarias o regulares, junto con tiempos en unidades especiales, o a través incluso de lo que llegó a llamarse “*integración inversa*”, de acuerdo con la cual eran los alumnos de los centros ordinarios los que visitaban las “clases especiales”; las clases o unidades especiales en centros ordinarios en esquemas de semi-segregación también entraban en el amplio espectro de los modelos de integración al uso. Todo ello refleja, a mi modo de ver, las dudas y la confusión –de la comunidad profesional y de mucha gente–, que subyacían a la ideología prevaleciente en las sociedades de aquel entonces.

Habrá que esperar a Salamanca para que el discurso de “*la inclusión*” se convierta en un asunto dominante no sólo en este campo sino lo que es más importante, en relación con la cuestión mucho más amplia del acceso a una educación de calidad para todos.

Pero antes de llegar allí, la siguiente estación en el camino hacia “la inclusión” fue Jomtien, en 1990, con la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. En esta ocasión la preocupación por la exclusión de millones de niños y niñas de la educación fue el centro de la discusión de los líderes mundiales. El artículo 3.5 de la Declaración que allí se consensuó estipulaba lo siguiente:

“Las necesidades de aprendizaje de los discapacitados demandan atención especial. Deben darse los pasos necesarios para promover la igualdad en el acceso a la educación de cualquiera de las categorías de personas con discapacidad, como parte integral del sistema educativo”.

Muchos hubiéramos deseado entonces una mayor atención a estas cuestiones, pero incluso esta breve mención en la declaración de Jomtien fue sólo posible gracias a la fuerte determinación e ímpetu de las dos ONGs presentes en la Conferencia en representación de la voz de las personas con discapacidad. Lamentablemente lo que siguió no fue mucho mejor y estos temas quedaron frecuentemente relegados u olvidados en la implementación de los planes nacionales de educación que siguieron las iniciativas promovidas por esta Conferencia.

Sin embargo no tardaría en llegar un nuevo hito y apoyo en este largo proceso hacía una educación de calidad para todos. Ello ocurrió en 1993 con la aprobación por Naciones Unidas de las *Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Personas con Discapacidad*. En ellas se requiere a los estados miembros a proporcionar educación para las personas con discapacidad en contextos integrados y a asegurar que su educación sea una parte integral de sus respectivos sistemas educativos.

En este marco, a medida que la discusión progresa el debate se va haciendo más intenso y para nada vacío de preguntas. Siguen desarrollándose nuevas y variadas experiencias de inclusión de alumnos con discapacidad en centros ordinarios, aunque un tanto “singulares” en la medida que reflejan, sobre todo, la visión (a veces acertada y otras no tanto), de sus iniciadores o promotores respecto a sus implicaciones en sus proyectos educativos y en sus prácticas de aula. En cualquier caso lo que pude decirse es que se aprecia una preocupación y cierta resistencia a la hora de hacer avanzar el principio de la inclusión en la agenda de las reformas educativas.

PLANTANDO LA SEMILLA PARA SALAMANCA

Al unísono con los anteriores hitos en la esfera internacional, relativos a la educación del alumnado con discapacidad, España estaba embarcada, desde mediados de los ochenta, en un gran proyecto de “integración escolar” que estaba siendo capaz de movilizar y preparar a la comunidad educativa para el reto de una escuela para todos. Ese proyecto, apoyado en una nueva legislación, con un modelo muy participativo y flexible en cuanto a su aplicación y con un diseño de implementación progresivo –debía desarrollarse a lo largo de ocho cursos escolares–, consiguió resultados muy positivos en términos de hacer creíble y visible el principio de la integración escolar.

UNESCO, que había examinado la experiencia española con detalle y observado que los principales elementos de la misma eran realistas y estaban al alcance de los países en vías de desarrollo, invitó a España a compartir sus innovaciones con un grupo de autoridades nacionales de alto nivel y de unos quince países de las diferentes regiones mundiales. El Sr. Alvaro Marchesi, entonces Secretario de Estado de Educación, fue invitado a venir a la UNESCO y allí presentó la iniciativa de su gobierno con sus logros, pero también con sus retos y sus dificultades. Esta reunión fue organizada en conjunción con la Conferencia General de la UNESCO de octubre de 1991. Durante la reunión los delegados mostraron un gran interés en compartir la experiencia española con un mayor grupo de Estados Miembros, así como en crear una plataforma para elaborar más las ideas presentadas.

Era el momento adecuado y una oportunidad que no debía perderse. Durante un descanso después de la primera sesión de la reunión, me acerqué hacia Alvaro Marchesi y le dije: –“¿qué te parece la idea de un proyecto conjunto, uno pequeño, entre España y la UNESCO con el que poder compartir e intercambiar ideas y experiencias con una representación internacional más amplia?”–. Una semilla acababa de plantarse en aquel lugar.

Entra en el marco de las competencias de la UNESCO, la organización de consultorías internacionales, reuniones de expertos o conferencias para reflexionar sobre cuestiones generales o específicas y proponer guías para la acción y orientaciones así como asistir a los gobiernos y las organizaciones en su desarrollo. Y, por otra parte, estábamos en un cruce de caminos, con la agenda de la *EpT* por un lado y el derecho a la educación en el centro del discurso por otro, de forma que, por todo ello, bien puede decirse que estábamos obligados a crear tal plataforma para la comunidad internacional.

En menos de dos meses, el Director General de la UNESCO tenía sobre su mesa una invitación del gobierno español en consonancia con mi propuesta. Por delante dos años de sólida preparación con España, con Estados Miembros de todas las regiones y con un panel de especialistas convocados *ad hoc*. ¡Una necesidad manifiesta se había encontrado con la implicación y la determinación al más alto nivel!

PREPARANDO EL TRABAJO DE BASE, INTELECTUAL Y POLÍTICO, PARA LA CONFERENCIA

Creo que es justo señalar que para la preparación de la Conferencia de Salamanca, UNESCO fue capaz de construir un sólido proyecto sobre la base del ímpetu, la implicación y la determinación que acabo de relatar, así como de trabajar duro con el firme objetivo de asegurar que la cuestión de las “necesidades educativas especiales” no quedara al margen o ensombrecida por otras, sino que estuviera en el centro de la escena. Con apoyo financiero del gobierno Sueco, UNESCO promovió un serie de cinco seminarios regionales, que se llevaron a cabo en diferentes partes del mundo entre 1992 y 1993. Los seminarios juntaron a responsables educativos de alto nivel, tanto del ámbito de las necesidades especiales como del sistema educativo general, con el propósito de crear y favorecer un diálogo entre las dos perspectivas y con la vista puesta en movilizar el apoyo político y profesional necesario para promover un cambio dentro de los sistemas educativos que permitiera la creación de “escuelas inclusivas” en las que se pudiera dar respuesta a una amplio rango de necesidades educativas. Los seminarios también abordaron la cuestión de los pasos necesarios para facilitar tales desarrollos, tanto desde un punto de vista administrativo, como profesional u organizativo. Los resultados de estos seminarios fueron compartidos con todos los Estados Miembros y ayudaron a crear una base adecuada para un constructivo debate en Salamanca.

Junto con todo lo anterior, UNESCO tenía una gran confianza en su proyecto *Necesidades Especiales en el Aula* (UNESCO, 1993), que era una importante aportación e innovación en el ámbito de la formación permanente del profesorado. Este proyecto tenía como objetivo ayudar a los países a adoptar estrategias más inclusivas a la hora de responder a las necesidades de aprendizaje de los niños en las escuelas y en las aulas ordinarias y para apoyar al profesorado en los centros ordinarios a la hora de trabajar en esta dirección. Los materiales elaborados se basan en la idea de que las dificultades para el aprendizaje y la participación que experimentan algunos alumnos, se generan en la interacción entre el alumno y su contexto de enseñanza. Se deja de lado la perspectiva según la cual las dificultades para aprender tienen que ver solamente con déficits individuales del aprendiz, lo que, por otra parte, hace que dejen de tomarse en consideración aspectos del contexto de gran importancia para comprender lo que un alumno puede o no puede aprender, como pueden ser, un currículo inadecuado, una mala pedagogía o una organización escolar deficiente. Por el contrario, la existencia de centros escolares que se configuran como comunidades de aprendizaje y que brindan un amplio apoyo a sus profesores, así como las estrategias pedagógicas que maximizan la participación en el aprendizaje, junto con las prácticas de trabajo colaborativo entre el profesorado son algunos de los aspectos que los materiales de este proyecto tratan de promover en coherencia con una perspectiva interaccionista respecto al aprendizaje y la enseñanza.

La amplia diseminación de este proyecto y con él la de una nueva forma de enfocar al enseñanza y el aprendizaje, que toca el corazón de la innovación escolar en sí mismo, ha llevado a que existan multitud de escuelas en más de noventa países del mundo que están trabajando firmemente con esta orientación. Pero lo que es más importante aún, todo ello ha tenido un carácter instrumental a la hora de hacer creíble que asumiendo la diversidad de los estudiantes como un reto, junto con formación, apoyo y determinación, el cambio ansiado es posible. Este “movimiento mundial” alrededor de estas ideas ha creado también un considerable *momentum* y ha ayudado sobremedida a crear el clima adecuado para un amplio debate sobre el significado de “la inclusión”.

En último término también tuvo gran importancia la labor emprendida por la UNESCO en la preparación del documento de trabajo sobre la Declaración y el Marco de Acción que posteriormente habría de discutirse en la propia Conferencia de Salamanca. Dicha versión inicial fue enviada a todos los participantes previamente para recabar su opinión y sugerencias.

cias; todos los comentarios y puntos de vista fueron tenidos en cuenta y anotados para el debate. Durante la propia Conferencia se creó un comité específico para llevar a cabo el trabajo de revisar y analizar las propuestas y enmiendas recibidas por los participantes. Puede decirse que durante los cuatro días de duración, la Conferencia tuvo dos ámbitos de trabajo funcionando a modo de vasos comunicantes; el plenario internacional con sus debates generales, así como los grupos de discusión y las mesas de ponencias que, a su vez, eran complementados y nutridos –y viceversa–, por el tarea de quienes estaban trabajando sobre la versión de trabajo de la Declaración y el Marco de Acción. Fue un trabajo duro que requirió de un gran esfuerzo y generosidad por parte de los implicados en dicho comité, pero imprescindible para llegar a producir un documento del valor que ha demostrado tener la Declaración y el Marco de Acción. Y si me detengo a subrayar este esquema de trabajo es para dejar clara constancia ante los profesionales y los interesados en estas cuestiones, que “el mensaje” que emanó de Salamanca representaba el resultado del consenso de todos los Estados Miembros y de las organizaciones participantes en aquel importante evento. La voz de la UNESCO era, en esta ocasión y sin lugar a dudas, la voz de la comunidad internacional

Creo sinceramente que el Programa de la Conferencia fue relevante y amplio en términos del rango de temas y contenidos tratados, al tiempo que se buscó la integración y relación de las distintas cuestiones abordadas, entre las cuales tuvieron cabida desde los aspectos relativos a la política educativa y la legislación necesaria para el cambio, hasta las perspectivas comunitarias sobre participación, pasando por los aspectos nucleares de los procesos de reforma escolar. También fue cuidadoso a la hora de asegurar la presencia y la participación de políticos y prácticos de las distintas regiones del mundo, así como de dar voz a las organizaciones de personas con discapacidad.

CONSECUENCIAS DE LA CONFERENCIA

La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción, adoptado por unanimidad de los representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, supuso en su momento y sigue siendo hoy, la más clara e inequívoca llamada a la inclusión. No creo que sea una exageración afirmar que ambos documentos constituyen el evento clave que hoy otorga confianza y firmeza global a la tarea de situar la cuestión de “la inclusión” en la agenda mundial. En este sentido, creó un movimiento imprescindible para poder cuestionar las políticas y las prácticas educativas excluyentes –movimiento que se apoya en un creciente consenso internacional sobre el derecho de todos los niños a una educación en común dentro de su localidad e independientemente de sus orígenes, rendimiento o discapacidad–, y se convirtió en una herramienta poderosa para la innovación en este campo, con vistas a ofrecer una verdadera educación de calidad para todos.

Por otra parte, los centros escolares con esta orientación inclusiva son,

“el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades acogedoras, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además proporcionan una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo”.

(Art. 2. Pág. 10, UNESCO, 1994)

Ampliamente difundido por todo el mundo, el documento de la Declaración de Salamanca fue pronto asumido por muchos países, organizaciones y profesionales. Recuerdo perfectamente el hecho de recibir llamadas de responsables educativos de los gobiernos,

tanto como de representantes de organizaciones, incluidas las de los padres, deseosos de conocer si su país había ratificado la Declaración y el Marco de Acción. En este sentido debe recordar ahora, al igual que lo hice entonces, que no se trataba de un “convención” que requería ser ratificada³; no obstante, para mí, esta preocupación lo que ponía de manifiesto era que unos y otros veían en el contenido de esa documentación un fuerte instrumento que podía ayudarles en la tarea de “abrir puertas” y de mover la agenda educativa hacia la inclusión. Ello refuerza algo que ya mencioné anteriormente cuando me referí a la estructura de trabajo en la Conferencia; lo que allí se gestó era una respuesta a una clara necesidad sentida mundialmente desde contextos, culturas y tradiciones muy diversas respecto a las nuevas direcciones a seguir en el futuro.

LA ESENCIA DE SALAMANCA

Pero Salamanca es más que un instrumento que ayuda a establecer nuevos caminos. Desde mi punto de vista hay una dimensión más importante en todo ello, una nueva comprensión que salió de Salamanca y que fue posteriormente desarrollada en el **Forum Educativo Mundial de Dakar** en el año 2000. Es la línea que marca la diferencia entre el debate tradicional sobre “la integración” propio de los años sesenta y setenta, y la visión sobre “la inclusión” que se inicia en los noventa y en la cual se entiende que las dificultades y las barreras en la educación que experimentan algunos alumnos proceden sobre todo de las culturas, los sistemas y el entorno y que, por lo tanto, debemos de trabajar para el cambio de estas estructuras institucionales. En este sentido, la inclusión debe verse como la fuerza impulsora para una amplia reforma de los sistemas educativos en su conjunto, al tiempo que se sitúa en el núcleo de la mejora escolar.

El debate surgido en Salamanca avanzó también sobre las preocupaciones respecto a cómo los alumnos en las escuelas son etiquetados, excluidos o marginados. Cuestionó los valores y los presupuestos que se subyacen a las prácticas educativas habituales, basadas en una premisa patológica y en pruebas de evaluación normativas que se centran en las dificultades de los niños sin cuestionar las barreras ambientales existentes en las escuelas y en las comunidades, ni la inadecuación del sistema educativo.

Además el debate de Salamanca ayudó a poner el tema de la diversidad en el centro del debate educativo, cultural y social. La diversidad es un hecho de la vida, más hoy que nunca, a tenor de la movilidad de la gente dentro de su propio país y entre países, y con muchos grupos diferentes avanzando en el reconocimiento de sus necesidades y su derecho a participar en la sociedad en un marco de enriquecimiento mutuo y de celebración de dicha diversidad, y no de exclusión y marginación como tan frecuentemente ocurre.

La inclusión educativa nos conecta directamente con la tarea de comprender y respetar la diversidad en la sociedad, que al mismo tiempo se refleja en la propia escuela y en su comunidad educativa. Y ocurre frecuentemente que las dificultades aparecen, precisamente, cuando el sistema educativo falla en su tarea de atender a la diversidad del alumnado, lo que conduce a la exclusión y marginación de muchos. No deja de ser significativo que Booth y Ainscow (1998), a quienes la comunidad internacional les reconoce su rol de expertos en estas cuestiones, definan la inclusión usando nociones como “participación”, “cultura”, “comunidad”, conceptos que, por otra parte, tienen sentido no sólo en los países desarrollados, sino en todos. También son ellos los que nos han recordado que “la inclusión” no es un

³ Por ejemplo, como la Convención sobre los Derechos de la Infancia de 1989, cuyo texto sí debía ser ratificado para que tuviera en cada país el rango de norma efectiva.

estado fijo, sino un proceso continuo que debe llevar a los centros a examinar su cultura escolar, sus políticas y sus prácticas con objeto de detectar lo que en todo ello pueda configurarse como barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos en mayor riesgo de exclusión social. Lo complicado y paradójico de todo esto estriba en que, como bien nos recuerda el llamado *Informe Delors* (UNESCO, 1996), el propio sistema educativo al que reclamamos con insistencia su papel en pro de la inclusión educativa y social, puede ser frecuentemente el primer ámbito de exclusión que experimenten muchos alumnos:

“La diversidad y la individualidad son principios fundamentales... La educación puede promover la cohesión social si se preocupa en tomar en consideración y atender a la diversidad de individuos y grupos y no se convierte ella misma en fuente de exclusión”.

(UNESCO, 1996)

DESARROLLOS SOBRE EL TERRENO

Un claro ejemplo de la respuesta a Salamanca fue Sudáfrica. Nunca olvidaré la visita de consulta a la UNESCO en París de Marie Schoeman, presidenta de la Asociación de Síndrome de Down de Sudáfrica, realizada a finales de 1994. Terminamos pasando el día entero revisando la documentación y los mensajes claves de la Conferencia. Por aquel entonces Sudáfrica estaba embarcada en una gran reforma educativa. Marie se llevó el documento de vuelta a casa y lo fotocopió y distribuyó por todo el país. Posteriormente fue la fuente de inspiración para el largo debate que se inició entonces y que culminó en un “libro blanco” para su reforma educativa. También puedo recordar que el Reino Unido, en su proceso de elaboración de una nueva legislación educativa, expresó su apoyo a la Declaración de Salamanca, al tiempo que adoptaba una política de inclusión educativa.

En general muchos otros países se han inspirado en las orientaciones de la Declaración de Salamanca, y en particular en el principio de “inclusión”, especialmente algunos de los nuevos y que libres de la pesada carga de un sistema de educación especial tradicional, tenían la suerte de disponer de “un territorio virgen” para poner en marcha proyectos innovadores en materia de educación inclusiva; estoy pensando de nuevo en Sudáfrica y en Uganda. Pero en su conjunto, pueden encontrarse referencias explícitas a la misma en multitud de textos legislativos, normas, regulaciones internas y documentos ministeriales de otros muchos países.

Como resultado, el movimiento hacia prácticas más inclusiva cuenta ya con una nutrida muestra de experiencias avaladas por varias organizaciones internacionales que, sobre todo, han prestado su apoyo al desarrollo de iniciativas en este ámbito, en particular en países en vías de desarrollo. Al mismo tiempo investigadores de todo el mundo continúan documentando estas prácticas para favorecer el trabajo de los prácticos y la toma de decisiones de los políticos.

Lo que si es importante señalar es que las iniciativas para “el despegue” de las propuestas que buscan trasladar los principios políticos a las prácticas, se están realizando desde diferentes “pistas”, dependiendo en cada caso de los recursos y de la experiencia y conocimiento disponible. Así, en ocasiones es la “formación del profesorado” lo que se visita en primer lugar, con la intención de revisar las ideas y las prácticas que se imparten a los profesores y con vistas a ir haciéndolas coherentes con el desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas. Otros andan embarcados en facilitar la innovación y el desarrollo de los pro-

pios centros escolares con una orientación inclusiva, y su apertura y colaboración con sus propias comunidades, o en la organización de apoyos para unos y otras, con la esperanza puesta, todos ellos, en ir alcanzado gradualmente y de forma coherente y efectiva los componentes claves para el cambio.

En este sentido, el Informe de las Fases I y II del Proyecto de la UNESCO *Escuelas Inclusiva y Programas Comunitarios de Apoyo (UNESCO 1999, 2002)*, recoge un detallado resumen de los distintos desarrollos que se han ido produciendo estos años a partir de la Conferencia de Salamanca. Con fondos de Dinamarca, Finlandia, Noruega, Portugal y Suecia, treinta países de diferentes regiones del mundo, se están beneficiando de apoyo técnico y financiero para poner en marcha iniciativas y proyectos derivados de las orientaciones de Salamanca. Quiero remarcar que muchas de esas innovaciones se están produciendo a nivel de centros y de aulas y que no se trata de meras declaraciones o de nuevas normas. Es cierto que en este tiempo transcurrido –que en términos de procesos de cambio es todavía corto–, se han observado dificultades, confusiones y errores mientras se van internalizando los principios. Y si es cierto también que los distintos países se sitúan en contextos y culturas muy diferentes y que disponen de distinto nivel de recursos, todos ellos están unidos por el denominador común de los derechos humanos que es, al mismo tiempo, el soporte principal del principio de inclusión.

Por parte de la UNESCO, un proyecto concreto que se deriva y conecta con los resultados de la Conferencia de Salamanca es el llamado *Fichero Abierto sobre Educación Inclusiva: materiales de apoyo para directivos y administradores educativos (Open File on Inclusive Education: Support materials for Managers and Administrators UNESCO 2001b)* y que pretender transmitir los aspectos clave relativos al principio de “inclusión” elaborado en Salamanca. Realizado a partir de la experiencia de un amplio conjunto de países, intenta identificar los principios básicos que subyacen a las prácticas inclusivas en diferentes contextos, junto con ejemplos breves obtenidos de algunos países. Con ello se han conseguido unos materiales muy versátiles que pueden ayudar enormemente a quienes buscan llevar a la práctica dicho principio.

En convergencia con este trabajo y en el marco de las consecuencias de la Conferencia de Salamanca, debo mencionar también el importante proyecto iniciado y liderado por un equipo del Reino Unido conocido como *Index for Inclusión* (Booth y Ainscow, 2002) y que consiste en un junto de materiales a modo de “guía” para la reflexión y la acción con vistas a facilitar el trabajo de aquellos centros escolares dispuestos a poner en marcha procesos de mejora escolar con una orientación inclusiva. Creo, en efecto, que las dos publicaciones se complementan entre sí. Mientras que el *Open File* atiende a cuestiones que son especialmente pertinentes en el ámbito de actuación administrativo y se centra en cuestiones como la política o el tipo de legislación necesaria, la formación del profesorado, la financiación, los apoyos, etc., el *Index for Inclusion*⁴ proporciona una serie de indicadores que permiten a los centros escolares avanzar hacia culturas, planes de acción y actuaciones prácticas “inclusivas”. En último término son, a mi modo de ver, los mismos indicadores que deben guiarnos hacia las metas de la *Educación para Todos (EpT)*, planteadas no tanto en un plano general, cuanto en del corazón mismo de los centros escolares y sus comunidades.

Otro resultado positivo derivado de Salamanca puede verse reflejado en la revisión de la *Clasificación Internacional de los Términos Educativos (International Standard Classification of Education (ISCED 1997, UNESCO 1997))* y en la cual, la definición de “educación especial” ha sido modificada, dejando de ser presentada como la educación que tiene lugar en

⁴ Traducido en castellano como Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.

los colegios especiales, y pasando a ser una amplia definición en la que se hace referencia a la inclusión en centros ordinarios. Este cambio, por su parte, influirá en la recopilación de datos y estadísticas educativas con relación a las cuestiones de acceso y calidad del alumnado en estas situaciones.

LIMITACIONES Y DESAFÍOS

Mientras es cierto que me he referido varias veces a la cuestión de la exclusión y la marginación del alumnado en general, el centro del trabajo en Salamanca estuvo centrado en la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales, y en la implicación de todo ello para el sistema educativo y para sus comunidades. Pero antes, durante y después de Salamanca esta preocupación rondaba nuestras cabezas; esto es, la relativa a como encajar el amplio principio de la inclusión con la preocupación por la población concreta de alumnos que nos había convocado allí.

En este sentido, sabiendo muy bien que cuando hablamos de inclusión nos estamos dirigiendo a la amplia gama de barreras que limitan las oportunidades de aprender y de participar de cualquier alumno y que, por lo tanto, el espectro de alumnos en riesgo de exclusión es muy amplio (niñas, jóvenes que trabajan en la calle, huérfanos, minorías lingüísticas y étnicas, refugiados,...), no cabe ocultar que durante la preparación de la Conferencia se plantearon ciertas reservas respecto a la amplitud del debate que sería necesario para cubrir todos esos grupos. Finalmente se pensó que para que la Conferencia tuviera éxito en la tarea de acercar a los participantes hacia la nueva visión de la inclusión, con todo lo que ello representa en términos de tensiones y desafíos, sería preferible no perder el “foco” de atención sobre la población escogida, sin perder de vista que los niños y jóvenes con necesidades especiales han sido y son el grupo con mayores probabilidades de quedar fuera de la agenda cuando se discuten y analizan las cuestiones relativas a la exclusión educativa.

En el *Forum Educativo de Dakar* en el 2000 se hizo un intento para redirigir esta cuestión, pero los resultados alcanzados fueron muy limitados y no se consiguió perfilar una perspectiva inclusiva global que permitiera guiar los futuros desarrollos en este ámbito. En este sentido mi convencimiento personal es que la educación inclusiva no es –y no debería ser–, una iniciativa paralela a la *EpT*, puesto que la fragmentación de propuestas sólo trae consigo situaciones contradictorias y despilfarro de recursos.

En el documento de *Notas anexas al Marco de Acción de Dakar* que siguió a éste, se trató de rectificar lo que dicho marco olvidó. En ellas se describe la visión amplia de lo que significa “Educación para Todos”, con especial énfasis en aquellos aprendices que son más vulnerables a la marginación y a la exclusión:

“El verdadero desafío es asegurar una amplia visión de ‘Educación para Todos’ como un concepto inclusivo que tenga reflejo en las agencias y en las estructuras nacionales de financiación. Educación para Todos debe tomar en consideración las necesidades de los pobres y los más desventajados, incluidos los niños que trabajan, los que viven en zonas rurales remotas, los nómadas y las minorías étnicas y lingüísticas, así como los niños y jóvenes afectados por conflictos, con SIDA o con cualquier otro problema de salud; y aquellos con necesidades especiales de aprendizaje...”

La inclusión de los niños y jóvenes con necesidades especiales... y otros excluidos del sistema educativo, debe ser una parte integral de la estrategia para lograr la Educación Primaria Universal (UPE) en el 2015...

...Para atraer y mantener a los niños y jóvenes marginados, el sistema educativo debe responder con flexibilidad... Los sistemas educativos tienen que ser inclusivos, buscando activamente a quienes no están escolarizados y respondiendo flexiblemente a las circunstancias y necesidades de todos los aprendices...".

A nadie le cabrá la duda de que enfocar la inclusión desde una perspectiva tan global, incorporando en ella a todos los grupos de alumnos en riesgo de exclusión o excluidos del sistema, es un enorme desafío para la comunidad educativa. Desafío que nos convoca a una perspectiva global y dinámica y que nos enfrenta a la tarea de abordar la cuestión del sistema de valores que conduce a la exclusión; temas que sólo se pueden responder satisfactoriamente desde el nivel comunitario y con la comunidad.

También es importante que se tome conciencia de este desafío en los procesos de reforma en marcha, donde frecuentemente queda desatendido. Y es que ocurre con más frecuencia de la deseada, que en los debates educativos generales se establece un discurso relativo a los alumnos "normales" y otro sobre "los otros" alumnos. Lo mismo ocurre en los proyectos internacionales y nacionales sobre evaluación del rendimiento, en los que no se han integrado a "todos" los alumnos. Por lo general el grupo de alumnos con "necesidades especiales" son tenidos en cuenta en informes separados o en capítulos completamente separados.

Por lo tanto es evidente que existe una brecha considerable entre la formulación de las políticas relativas a la inclusión y la realización de tales políticas, o dicho en otros términos, que las intenciones no siempre se ven realizadas en la práctica y, de hecho, en muchos países las llamadas prácticas inclusivas continúan funcionando dentro del paradigma tradicional de la educación especial con su propia agenda organizativa.

Aún contando con la implicación de políticos comprometidos con estos principios, es improbable que el sistema educativo en su conjunto se muestre dispuesto a ser inclusivo de la noche al día. Existen intereses opuestos a la educación inclusiva, algunos de los cuales se encuentran en las organizaciones tradicionales que han venido trabajando en el marco del modelo segregado de educación especial y que tienen gran poder; también hay profesionales dudosos, escépticos o aprensivos respecto a la educación inclusiva.

En los países industrializados las limitaciones también proceden de factores culturales y psicológicos, enmascaradas por prácticas y políticas tradicionales legalmente establecidas, barreras que se repiten de nuevo en el plano cultural y político en determinadas comunidades. Ni que decir tiene que todo ello influencia las actitudes y la predisposición de la gente generando fuertes resistencia al cambio.

En los países en desarrollo nos encontramos con tradiciones culturales y creencias que si bien en ocasiones también tienen un efecto negativo sobre el cambio que apuntamos, en otras observamos lo contrario; un efecto positivo que por lo general tiene mucho que ver con el apoyo que la familia y la comunidad presta a las personas en desventaja. En su caso la mayor limitación está en la limitación de recursos –falta de escuelas y servicios especializados, falta de profesores y de directivos cualificados, falta de materiales didácticos y ausencia de apoyos–.

Una se pregunta por qué las propuestas o las alternativas educativas varían tanto de un país a otros; ¿será que la naturaleza de las cosas varía de un lugar a otro? o si más bien es la naturaleza de la tradición con la que se organiza la provisión de recursos la que determina lo que es posible o lo que no. De hecho la disparidad de prácticas es tan vasta, que uno no puede sino asumir que tienen que ser otros factores distintos a las características de los alum-

nos los que determinen el emplazamiento de unos alumnos en un lugar u otro y que la gente que toma esas decisiones no tienen los suficientes medios para superar esos factores.

En estos días de gran preocupación por la rendición de cuentas, los indicadores de rendimiento escolar y la competición internacional a cuenta de todo ello, nos enfrentamos al riesgo de ver disolverse la misión a la que quedamos comprometidos tras la Conferencia de Salamanca. La batalla por el poder político y los constantes cambios en la orientación de las políticas educativas (derecha, centro, izquierda), ponen en cuestión hoy más que nunca el una vez aclamado derecho a una educación pública universal y a una escuela para todos.

CONCLUSIÓN

Hoy podemos decir que el mensaje de Salamanca ha alcanzado todos los rincones del mundo y un creciente número de países están luchando y trabajando con esos principios, y lo que es más importante, están buscando caminos para trasladarlos a aplicaciones concretas, cada uno desde su propia perspectiva, basados en su contexto, creencias y sistemas de valores. También existe una creciente experiencia, particularmente al nivel de los centros escolares, respecto a como pueden eliminarse las barreras para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, pero el cambio sólo puede llegar desde dentro. Pero no es suficiente, ni mucho menos. Necesitamos asegurar que esta nueva forma de pensar emanada de Salamanca no sucumba bajo la presión de las antiguas prácticas y que tenga la fortaleza suficiente para superar las turbulencias y las difíciles condiciones en las que debe desarrollarse. Una buena estrategia para ello sería la existencia de un amplio programa internacional para reconocer y difundir prácticas escolares acordes con aquella y poder así nutrir el crecimiento de otras nuevas. La educación hoy debe hacer frente al desafío de un contexto definido por continuos cambios sociales, culturales y la educación inclusiva necesitará estar inserta dentro de esta amplia perspectiva.

En Dakar, la UNESCO reiteró su implicación y compromiso con la tarea de continuar con el mensaje de Salamanca y las decisiones adoptadas en ambas conferencias. De hecho es la única organización internacional de carácter intergubernamental que está prestando atención a los desarrollos prácticos y teóricos en esta área. UNESCO, por su parte, también necesita asegurar que el principio de “inclusión educativa” se adopta como una temática transversal a través de sus distintos programas y acciones, de forma que las metas de la *Educación para Todos*, se refieren ciertamente, sin ambigüedades ni eufemismos, realmente a TODOS.

La comunidad internacional, a través de sus organizaciones internacionales, gobiernos, ONGs, comunidades y escuelas, deberían unir sus fuerzas a las de la UNESCO en su empresa de conseguir el impulso moral y técnico deseable para el desarrollo educativo:

“La noción de inclusión no es solamente algo propio del sistema educativo, más bien, debería de estar en armonía con la noción de una sociedad inclusiva que aprecia ese valor y en la que cada miembro de ella tiene su lugar. Los costes sociales de la exclusión –estigmatización, segregación, alienación–, quedan más allá de la responsabilidad del sistema educativo, y hay que buscarlos en la ética de la sociedad en su conjunto. La inclusión está impulsada y dirigida por valores y son nuestros valores y creencias los que modelan la política y la cultura que tenemos y que queremos.”

SALAMANCA: EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN

Álvaro Marchesi Ullastres
Universidad Complutense de Madrid

UN CAMINO CON MUCHOS OBSTÁCULOS

“Creemos y proclamamos que:

- *todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable e conocimientos;*
- *cada niño tiene características, intereses y necesidades de aprendizaje que le son propios;*
- *los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades;*
- *las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades;*
- *las escuelas ordinarias con esa orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo” (Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. UNESCO, 1995).*

El acuerdo y el compromiso de la Conferencia de Salamanca, auspiciada por la UNESCO y el Ministerio de Educación de España, refleja la voluntad compartida por todos los participantes de avanzar hacia un modelo educativo que sea capaz de responder a las necesidades educativas de todos los alumnos desde una perspectiva integradora. Toda la declaración es un estímulo para transformar la educación desde los principios de equidad, solidaridad y aceptación de las diferencias. En ella se establecen los principios que han de orientar el cambio educativo y el marco de acción para alcanzarlos.

La Declaración de Salamanca fue un momento único, de esos que hacen historia. Hoy, diez años después, es un punto de referencia inexcusable para todos aquellos que pretenden avanzar en una educación de calidad para todos los alumnos y que comparten los ideales de una educación equitativa para todos los niños, sean cuales sean sus condiciones geográficas,

sociales, económicas o personales. La Conferencia Mundial de Salamanca unió a países, organizaciones y personalidades en un anhelo común.

Tuve la inmensa suerte de estar en su diseño, en su desarrollo y en su realización. La primera iniciativa partió de Lena Saleh y de la UNESCO. El Ministerio de Educación de España aceptó inmediatamente el reto de organizarla, convencido de que formaba parte del proyecto educativo que estaba impulsando. Para conseguirlo, puso todos los medios necesarios. El extraordinario trabajo del equipo organizador fue decisivo. La participación masiva de la mayoría de los gobiernos del mundo y de las asociaciones más representativas dio a la declaración de Salamanca el lugar destacado que hoy representa. En el recuerdo quedan multitud de experiencias personales, encuentros, vicisitudes y anécdotas. La huelga de transportes convocada el día anterior a la inauguración amenazó su comienzo. Los participantes no salían de su asombro al abandonar el aeropuerto escoltados por la policía entre el ulular de sirenas.

La Declaración de Salamanca aporta una visión de la educación muy diferente a la que en algunos casos, tal vez en demasiados, orienta los objetivos de las reformas educativas de los gobiernos. Preocupados por las exigencias educativas de la sociedad del conocimiento y presionados para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos, han preferido un modelo liberal y competitivo para elevar la calidad de la enseñanza.

La aplicación al sistema educativo de las leyes del mercado, si bien corregidas en algunos aspectos para limitar sus consecuencias negativas en determinados colectivos de alumnos, ha complicado enormemente la capacidad de las escuelas para enseñar con garantías a todos los alumnos. El énfasis en el derecho de los padres a elegir centro educativo para sus hijos y su utilización como estrategia de presión a las escuelas para discriminar a las buenas (las elegidas) frente a las malas (las no elegidas), se acompaña con la evaluación externa del rendimiento académico de los alumnos y con la información pública y comparada de los resultados obtenidos por todas y cada una de las escuelas. La tríada liberal–elección, evaluación, información –reduce drásticamente las posibilidades de las escuelas y marca un camino del que es difícil separarse y que deja en sus márgenes a los alumnos y a las escuelas con mayores dificultades. Como fácilmente se puede constatar, esta dinámica en nada se ajusta a los objetivos de la Declaración de Salamanca.

Aparece, por tanto, una tensión indudable entre los objetivos de determinadas reformas educativas y los que proceden del análisis de las demandas educativas de los colectivos con mayores dificultades para el aprendizaje. Los primeros, basados en la calidad educativa para los mejores alumnos; los segundos, defensores de los derechos de todos y de la equidad en la educación. Son planteamientos distintos y distantes que expresan, a su vez, modelos diferentes de la sociedad, del significado de la educación y de las relaciones entre la calidad y la equidad.

La declaración de Salamanca pone el énfasis en una concepción distinta de la educación. La tríada inclusiva se basa en el derecho de todos los alumnos a aprender en condiciones semejantes, en el valor del grupo de iguales para reforzar la cooperación y en el compromiso de la comunidad educativa con todos los alumnos. La participación, la colaboración, la apertura de la escuela, las realistas pero altas expectativas hacia todos los alumnos, el valor de la diferencia y la educación de todos entre todos forman parte de sus señas de identidad.

Un proyecto de esta envergadura no es algo que se consigue de la noche a la mañana. Hace falta mucho tiempo, un esfuerzo sostenido para lograrlo y el apoyo constante de los poderes públicos. Los debates educativos que se realizan en los países desarrollados no deben olvidar que todavía hay millones de niños en el mundo que no van a la escuela y que no tienen las condiciones mínimas de subsistencia. La pobreza, las enfermedades y las guerras están

incrementando las desigualdades y están afectando a las posibilidades presentes y futuras de una gran parte de la humanidad. La Declaración de Salamanca es una exigencia ineludible para el compromiso de los gobiernos del mundo con el derecho de todos a la educación.

A veces, los responsables educativos, preocupados por lo urgente, se olvidan de lo fundamental. Sin duda, hacen falta todavía muchas escuelas y maestros. Pero también se necesitan recursos humanos y materiales, formación, flexibilidad del currículo, profesores de apoyo, equipos de orientación, tiempo de los profesores para cuidar a los alumnos y a sus familias, incentivos profesionales y respaldo social. A veces no basta solo con respuestas educativas a las necesidades especiales de los alumnos. Hacen falta respuestas sociales y respuestas psicológicas, lo que pone de relieve la necesidad de proyectos integrados comunitarios que cuiden de la vertiente social, personal y educativa de los alumnos. Pero junto con estas iniciativas, es fundamental que los profesores y los profesionales reflexionen sobre el sentido de la educación. La declaración de Salamanca ofrece una sugerente perspectiva para mantener el valor de educar.

EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN¹

La enseñanza no es solamente una actividad técnica en la que sus profesionales, los maestros y los profesores, aprenden determinadas estrategias para cumplir las finalidades que les han encomendado. Por el contrario, en la enseñanza se resume y condensa las aspiraciones y anhelos de una sociedad y de cada uno de sus profesores. La acción y el compromiso de educar refleja, por tanto, los deseos que tenemos para los otros, lo que nos gustaría que fueran, y los medios que estamos dispuestos a desarrollar para conseguirlo.

En algunas reuniones recientes que he mantenido con directores de centros y con profesores ha surgido la duda de para qué enseñamos. La pregunta nunca ha caído en saco roto, porque a partir de ella siempre se ha producido un animado debate. Está claro que los profesores sentimos la necesidad de plantearnos el significado de nuestra acción de educar y aceptamos de buena gana que disponer de una cierta filosofía de la educación es algo de lo que no se debe prescindir. Lo que sucede, opinan bastantes, es que las urgencias diarias y las exigencias que vivimos para que nuestros alumnos aprendan lo que está establecido que aprendan dificultan una reflexión más tranquila. Sin embargo, lo que acontece en ocasiones es un proceso inverso, *“es la ausencia total de perspectiva lo que nos hace esclavos de las urgencias”* (Zaki Laïdi, 1994).

Hace varios años, en una discusión sobre el sentido de la educación se hizo referencia a la novela de Saramago *“El año de la muerte de Ricardo Reis”* y se citó el siguiente texto, que recojo ahora de forma literal:

“El taxi arranca, el conductor quiere que le digan Para dónde, y esta pregunta tan sencilla, tan natural, tan adecuada al lugar y circunstancia, coge desprevenido al viajero...tal vez porque le han hecho una de las dos preguntas fatales, Para dónde, la otra, la peor, sería Para qué”.

No hay respuesta sencilla a estos interrogantes y cada uno debe buscar las pistas que considere más adecuadas. Creo que los tres grandes objetivos de la educación que pueden servir de referente a la actividad de los profesores son despertar el deseo de saber, cuidar el bienestar

¹ Las reflexiones sobre el sentido de la educación forman parte del libro *“Qué será de nosotros, los malos alumnos”* que aparecerá en octubre de 2004 publicado por Alianza editorial.

emocional de los alumnos y ayudarles a construir valores cívicos basados en la libertad, la tolerancia y solidaridad. Su logro en todos los alumnos es una garantía para la igualdad, para el progreso de la sociedad y para la cohesión social. La apuesta por estos objetivos constituye un proyecto suficientemente atractivo para un equipo de profesores y para cada uno de ellos de forma individual. Su concreción exige enormes dosis de decisión, de firmeza y de valores personales, especialmente cuando se pretende que estos objetivos se consigan en los alumnos con problemas escolares. Pero no es fácil mantener este ánimo: los alumnos son en ocasiones realmente difíciles, las familias son muchas veces complicadas y los compañeros no ayudan lo suficiente. Hay que tener valor y valores para mantenerse firme en la dedicación a todos los alumnos. La declaración de Salamanca contribuye sin duda a reforzarlos.

Para reflexionar sobre la educación y encontrar sentido al esfuerzo que exige, a las contradicciones que conlleva, a la incompreensión que suscita y a la escasa valoración que en ocasiones se percibe, es necesario disponer de algún tiempo, de una cierta tranquilidad de ánimo y, todavía mejor, de amigos compañeros con los que conversar. El sentido de la educación se encuentra y se reencuentra en la propia experiencia, en la conversación tranquila, en la reflexión personal sobre lo que cada uno vive y siente en la acción educadora. La enseñanza no puede ser una actividad diferenciada de nuestra manera de ser y de entender la sociedad. Por el contrario, en el trabajo educativo expresamos nuestros valores y opciones personales. Al enseñar y al evaluar nos manifestamos a nosotros mismos y, por eso, expresamos lo que somos. La enseñanza y la evaluación de los otros son al mismo tiempo enseñanza y evaluación de nosotros mismos. Sólo hace falta ser conscientes de ello y obrar en consecuencia.

“Para quien se propone seguir por ese camino, algunas consideraciones. Es importante no tener prisa, permitirse bastante tiempo para observar todo lo que pasa a nuestro alrededor y sobre todo cuidar de tener tiempo para reflexionar sobre lo que se está viviendo. Ya fueron escritos muchos textos sobre el significado de la relevancia de esa trayectoria. Todos ellos pueden representar una gran ayuda a quien se propone hacerla. Mas lo que le da verdadero sentido será vivirla con espíritu de simplicidad y acogimiento, como una aventura que puede conducirlo a un profundo descubrimiento de sí mismo” (Valiña Sampedro, 2002).

¿CÓMO SE ORGANIZÓ LA CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: ACCESO Y CALIDAD?

Jesús Parra Montero

Coordinador general de la organización de la conferencia

INTRODUCCIÓN

Nadie debiera tener más razones para el optimismo, al menos para el «optimismo de la voluntad», que quienes nos dedicamos a la difícil y cada vez más compleja tarea de educar. Con ese espíritu afrontamos el complicado proyecto de organizar, en el aspecto logístico, la Conferencia Mundial de Salamanca celebrada en junio de 1994. Esa fue la responsabilidad que me encomendó don Álvaro Marchesi Ullastres, Secretario de Estado de Educación en aquellos momentos.

La Conferencia de Salamanca tenía que representar un nuevo punto de partida para millones de niños privados de educación, proporcionando una oportunidad única de situar las necesidades educativas especiales en el marco más amplio del movimiento de Educación para Todos (EpT), iniciado en Jomtien (Tailandia) en 1990. Y se celebró en un momento en que las autoridades en el plano mundial y el sistema de las Naciones Unidas, en su conjunto, estaban adoptando nuevos principios y tomando las primeras medidas encaminadas a ponerlos en práctica.

¿Cuál fue el objetivo inicial y el marco de motivaciones con el que el Secretario de Estado de Educación me pidió colaborar con responsables de la UNESCO en la organización de dicha Conferencia? Uno muy concreto y querido por mí –desde que me incorporé al Ministerio de Educación y Ciencia en el año 1984, en el equipo de la Subdirección General de Educación Especial–: ni más ni menos que la integración escolar de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales y la reforma del sistema educativo para que esto fuese posible; pero trabajar en la integración escolar no ya en los centros educativos españoles sino para todos los niños del mundo. Este objetivo iba a exigir, a su vez, una modificación esencial de las políticas y de la asignación de recursos en la mayor parte de los países del mundo asistentes, el establecimiento de objetivos nacionales y una asociación entre todos los organismos nacionales e internacionales participantes. Aceptar la organización de este evento era un reto al que, evidentemente, no sólo no me podía negar, sino que representaba un signo más de la confianza que los responsables de la administración educativa española habían depositado en mi capacidad organizativa.

A los diez años de su celebración, los que entonces formamos el Comité Organizador, contemplamos con satisfacción que la Conferencia Mundial de Salamanca está siendo un punto de referencia educativo mundial; ha servido de plataforma para afirmar y defender el principio de *Educación para Todos (EpT)*, y se ha convertido en criterio práctico para asegurar y garantizar que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales de todo el mundo están siendo incluidos en todas las iniciativas que les ayuden a ocupar el lugar que les corresponde en una sociedad dedicada al aprendizaje; desmintiendo así la idea según la cual “*la fuente más constante de dificultades de aprendizaje es el propio sistema educativo*”.

ANTECEDENTES DE LA CONFERENCIA DE SALAMANCA

En la preparación de la Conferencia de Salamanca se aprovecharon el impulso y las múltiples iniciativas llevadas a cabo por la UNESCO así como otra serie de iniciativas en las que el impulso había correspondido a otros organismos de las Naciones Unidas u otras organizaciones internacionales, en cooperación con la propia UNESCO. Hay que mencionar, al respecto, a la Organización Internacional del Trabajo (OIT), a la Unión Europea (UE) y a la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE).

Entre las iniciativas más importantes llevadas a cabo, el *Año Internacional de los Impedidos* (1981) y su complemento, el *Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos* (1983-1992), el *Programa de Acción Mundial para los Impedidos* (Naciones Unidas 1983), la *Convención sobre los Derechos del Niño* (1989), el *Decenio de las Personas con Discapacidad de Asia y el Pacífico* (1993-2002), y también la aprobación por la Asamblea General de las Naciones Unidas de las *Normas uniformes sobre la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad*.

En 1990 se celebraron la Conferencia Mundial sobre *Educación para Todos: Atender a las necesidades de enseñanza básica* y la *Cumbre Mundial en favor de la Infancia*; la primera en Jomtien (Tailandia) y la segunda, en Nueva York. En ambos acontecimientos se aprobó el objetivo de la *Educación para Todos (EpT)*, antes del año 2000. Un componente esencial de los debates de Jomtien fue intentar ampliar el marco de oportunidades de educación permanente un tema que también sería después uno de los ejes de debate de la Conferencia de Salamanca, que supuso, en último término, la primera oportunidad internacional importante de aprovechar todas las iniciativas anteriores y de intentar que los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales, sea cual fuere su definición, quedaran integrados desde el principio en los planes educativos nacionales y locales, así como tratar de lograr que las escuelas estuvieran abiertas a todos y que se convirtieran en medios pedagógicos agradables y estimulantes.

Tal y como ha reflejado Lena Saleh en su artículo, un elemento importante de la preparación de la Conferencia Mundial fue la serie de cinco reuniones de trabajo regionales organizadas por la UNESCO con apoyo del Gobierno sueco, entre 1992 y 1993. Dichas reuniones se celebraron respectivamente en Botswana con la participación de ocho países, en Venezuela, con cinco países, en Jordania, con seis países, en Austria, con cinco países y en China, con doce países.

Los principales temas que se discutieron reiteradamente en todos estos seminarios fueron:

1. Dar un alto grado de prioridad a la creación de escuelas integradoras que pudieran ocuparse de una amplia gama de necesidades de sus alumnos; este objetivo se facilitaría:

- si se dispone de una estructura administrativa común para la educación especial y la educación general,
 - organizando servicios de apoyo a la educación especial en las escuelas del sistema general,
 - adaptando los programas de estudios y los métodos de enseñanza.
2. Adaptar la formación de personal docente a fin de fomentar la educación integradora y facilitar la colaboración entre los docentes del sistema general y los del sistema de educación especial. Se trataba de un tema de interés tanto para la formación de personal docente del sistema general, ya sea formación inicial o formación en el empleo, como para la educación especializada en el empleo.
 3. Crear proyectos piloto basados en la educación integradora y evaluarlos cuidadosamente, en función de las necesidades, los recursos y los servicios locales. Tales evaluaciones, como he señalado, orientaron decisivamente los debates y las conclusiones de la Conferencias de Salamanca.

LA CONFERENCIA DE SALAMANCA

La Conferencia Mundial sobre “*Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*” se organizó por iniciativa del Gobierno Español, que se ocupó con generosidad y eficacia de los complejos problemas logísticos que entraña la preparación y organización de una conferencia mundial. La UNESCO fue invitada a cooperar con España en esta importante empresa y aceptó de buen grado encargarse de la preparación de la Conferencia desde un punto de vista profesional y, en particular, de la elaboración del programa, que se hizo en consulta con los Estados Miembros, así como de la preparación de los principales documentos de trabajo. A este fin se crearon un comité de organización –cuya responsabilidad logística fue fundamentalmente competencia de España–, y un comité del programa –a cargo principalmente de la UNESCO– con el objetivo de prestar asesoramiento profesional en la preparación de la Conferencia.

La Conferencia se planificó con miras a atender a dos preocupaciones esenciales:

1. garantizar a todos los niños, en particular a los niños con necesidades especiales, el acceso a las oportunidades de educación, y
2. actuar para conseguir que esas oportunidades estén constituidas por una educación de calidad.

Los principales objetivos de la Conferencia fueron:

- *presentar ideas innovadoras sobre las dificultades de aprendizaje y las discapacidades y sobre la relación entre los servicios de educación especial y la reforma general del sistema educativo;*
- *examinar las novedades en materia de servicios para niños y jóvenes con necesidades educativas especiales;*
- *poner de relieve los avances y las experiencias importantes en sectores clave como la legislación, los programas de estudio, la pedagogía, la organización escolar, la formación de personal docente y la participación de la comunidad; y*

- *servir de foro para el intercambio de experiencias en los planos internacional, regional y bilateral, y brindar una oportunidad de entablar negociaciones para una eventual colaboración.*

COMITÉS DE TRABAJO

En el primer trimestre de 1993, el Ministro de Educación y Ciencia, Excmo. Sr. D. Alfredo Pérez Rubalcaba, en la fase inicial de la organización, y el Excmo. Sr. D. Álvaro Marchesi Ullastres, Secretario de Estado de Educación, me encomendaron coordinar el Comité de Organización que llevase a buen término la Conferencia Mundial. Este Comité puso en marcha, de forma inmediata, un conjunto de infraestructuras a cuyo frente estuvo una secretaría de organización. Entre los posibles lugares en los que celebrar la Conferencia, se acordó, con el beneplácito de los responsables de la UNESCO, el Palacio de Congresos y Exposiciones de Salamanca, cuyas dependencias reunían muchas ventajas y algún inconveniente para cubrir las necesidades de la organización. Para obviar cualquier problema que surgiese la Dirección del Palacio se comprometió a gestionar cuantas indicaciones se le fuesen haciendo al respecto.

Durante los meses previos a la celebración de la Conferencia estuvieron funcionando diferentes comités de trabajo en reuniones celebradas, tanto en la sede de la UNESCO en París, como en Madrid, en la sede del Ministerio de Educación y Ciencia.

COMITÉ DE REDACCIÓN

Dr. N. K. Jangira, India
Sr. D. Joseph Kisanji, Tanzania
Sr. D. Zuhair Zakaria, Jordania
Sr. D. Ramiro Cazar, Ecuador
Dr. Dawn Hunter, Estados Unidos

ESPECIALISTAS:

Dr. James Lynch, Banco Mundial
Sr. S. Jorgen Hansen, Dinamarca

COMITÉ DE ORGANIZACIÓN

Sr. D. Álvaro Marchesi Ullastres, Secretario de Estado de Educación (España)
Sra. D.^a Catalina Ramos, Subdirectora General de Cooperación Internacional (España)
Sr. D. Juan Antonio Menéndez Pidal, Delegado de España en la UNESCO
Sra. D.^a Lena Saleh, Educación Especial, UNESCO

COORDINADOR:

Sr. D. Jesús Parra Montero, Ministerio de Educación y Ciencia (España)

COMITÉ DEL PROGRAMA

Sr. D. Peter Evans. Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OECD) (París, Francia)

Sr. D. Jorgen Hansen. Ministerio de Educación (Dinamarca)

Sr. D. Ture Jonsson. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (UNDP/IRPDP) (Ginebra-Suiza))

Sr. D. Joseph Kisanji. Universidad de Manchester, Reino Unido (Tanzania)

Sr. D. Alvaro Marchesi. Secretario de Estado de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia (España)

Sra. D^a. Danielle Van Steenlandt. Bélgica (Previously UNESCO/Latino America)

COORDINADORA:

Sra. D^a. Lena Saleh, UNESCO.

CONSULTOR:

Dr. Seamus Hegarty. Director de la Fundación Nacional para la Investigación Educativa (NFER) (Reino Unido)

El Ministerio de Educación y Ciencia informó tanto a la Presidencia de la Junta de Castilla y León, como al Excelentísimo señor Alcalde de Salamanca y al Excelentísimo señor Presidente de la Diputación de Salamanca de la celebración de la Conferencia Mundial; les invitó a participar en el Acto de Apertura y a colaborar en el desarrollo de su preparación. Las tres Instituciones respondieron con generosidad a este ofrecimiento.

Para dar una imagen oficial de la Conferencia se encargó el diseño de un logotipo a don Miguel Jiménez; este logotipo debía reflejar la idea central de la misma y su diferenciación y, además, se le pidió que fuese fácil de recordar y entender. Esta seña de identidad estuvo presente en todos los materiales editados y en los diferentes actos y acontecimientos que hicieron referencia a la celebración de la misma.

El Ministro de Educación y Ciencia, don Alfredo Pérez Rubalcaba envió en febrero de 1993 una primera carta de invitación e información para participar en la Conferencia a todos los Ministros de Educación de los Países Miembros de la UNESCO. En ella se anunciaban y definían ya los temas principales de la conferencia, organizándose en torno a ellos el programa de trabajo de la Conferencia: a) política y legislación sobre necesidades educativas especiales (organización conceptual y nuevas estrategias); b) factores cualitativos escolares y perspectivas escolares (acceso al currículo, formación del profesorado, organización escolar y servicios de apoyo); c) perspectivas comunitarias (programas de rehabilitación comunitaria, el papel de los padres, el papel de personas discapacitadas y el papel de grupos de voluntarios y de agencias de financiación y d) asociaciones y redes de trabajo. Asimismo, en un folleto anexo, se indicaba el lugar y fechas de celebración y el perfil de los participantes (altos funcionarios, especialistas en varios campos y representantes de organizaciones gubernamentales, intergubernamentales o no gubernamentales, así como agencias de financiación) y las lenguas oficiales de la Conferencias (español, inglés y francés). También se anunciaba durante el desarrollo de la Conferencia el montaje de distintas exposiciones sobre

materiales pedagógicos, materiales impresos y materiales visuales y se exhortaba a los Países miembros a participar en ellas mediante el envío de materiales. Con el fin de que la Conferencia lograra los resultados previstos, el Ministro de Educación agradecía a los Ministros de los países miembros su colaboración, interesando en la participación a los responsables educativos de sus países respectivos. En carta posterior del Ministerio de Educación español se envió un documento de trabajo preparado por el Dr. Seamus Hegarty. Este documento sirvió de punto de partida a los participantes, estableciendo el marco de referencia teórico y los principios que orientaron el debate de dichos temas. También se envió a todos los participantes, meses antes de la celebración de la Conferencia, un proyecto de *Marco de Acción* preparado por la UNESCO¹.

Las escasas respuestas oficiales iniciales por parte de los Países Miembros a la invitación efectuada por el Ministro de Educación de España a participar en la Conferencia y el relevo en la cartera de Educación, hizo que el nuevo Ministro, Sr. Suárez Pertierra, en septiembre de 1993 se pusiera de nuevo en contacto con sus colegas de los Estados miembros, remitiéndoles en su carta nuevos documentos informativos. En diciembre, el Secretario de Estado, Sr. Marchesi Ullastres, escribió una nueva carta a todos los países de los que no se tenía respuesta de participación hasta la fecha; a principios de enero, se envió otra carta recordatoria e informativa a las Comisiones Nacionales de los Estados Miembros, a través de la Comisión Nacional de la UNESCO de España, agradeciéndoles su colaboración para que interesaran en la participación a los responsables educativos de su país. En dichas cartas, y con el fin de que el desarrollo de la Conferencia fuese el adecuado, se hicieron llegar algunas sugerencias y diversa información, así como el programa provisional de la misma.

En el mes de marzo se tenía ya la lista definitiva de participantes en la Conferencia, entre los que figuraban responsables de la adopción de políticas, administradores y especialistas de alto nivel. Fueron más de 300, en representación de 92 gobiernos de los Países Miembros de la UNESCO y 25 Organizaciones Internacionales. Aunque había un número considerable de participantes específicamente interesados por la educación especial, se decidió que la mayoría de los participantes fueran miembros del sistema de educación general. Como el problema que tenía que abordar la Conferencia era garantizar a todos los niños, en particular a los niños con necesidades especiales, el acceso a una educación de calidad, era indispensable que estuvieran presentes en la Conferencia personas relacionadas con las políticas educativas generales en los Estados Miembros.

En febrero de 1994, el Secretario de Estado de Educación, Sr. Marchesi, envió una carta a distintas personalidades del mundo educativo invitándoles a formar parte del Comité de Honor de la Conferencia. La Casa Real, a petición del Ministro de Educación y Ciencia, aceptó la Presidencia del mismo y propuso como Presidenta a S.A.R. La Infanta doña Elena de Borbón. La composición del Comité de Honor de la Conferencia puede revisarse en el texto que posteriormente el Ministerio de Educación y Ciencia en colaboración con la UNESCO (MEC, 1995) y en el que además puede consultarse una amplia documentación complementaria, desde el documento de trabajo al que me acabo de referir, hasta los discursos de apertura y clausura, pasando por la lista de participantes, el programa y un resumen de las disertaciones y los debates por áreas temáticas.

¹ Posteriormente, un comité de redacción creado durante el desarrollo de la Conferencia se encargó de su examen y revisión, habida cuenta de las propuestas y enmiendas presentadas por los participantes. Propuestas y enmiendas que el relator general, Dr. Peter Mittler, valoró para la redacción del Informe final.

ALGUNOS PROBLEMAS EN LA ORGANIZACIÓN

Con el fin de garantizar el correcto desarrollo de la Conferencia y la seguridad de todos los participantes (algunos de ellos con perfil de Ministros o Secretarios de Estado) se hicieron varias reuniones de trabajo en el Gobierno Civil de Salamanca, con asistencia del Delegado del Gobierno y representantes de la Diputación Provincial, del Ayuntamiento, de la Consejería de Cultura de la Junta de Castilla-León, de la Dirección Provincial de Educación, de la Caja de Ahorros de Salamanca (que financiaría posteriormente todo el material impreso y los soportes informativos y de imagen para uso de la Conferencia), la Dirección del Palacio de Congresos y Exposiciones y responsables del Ministerio de Educación y Ciencia.

Dada la compleja composición cultural de los participantes –92 Países– uno de los problemas a los que hubo que hacer frente desde el momento de la invitación fue el tema de las comidas. Más de un tercio de representantes habían sido invitados con financiación completa, a cargo de la UNESCO o del Gobierno español (viaje y alojamiento incluidos), y había que garantizar que las comidas contemplasen menús adecuados y satisfactorios para todos; tanto más que la mayor parte de la cenas (que fueron recepciones oficiales a cargo del propio Ministerio de Educación y Ciencia, de la Presidencia de la Junta de Castilla-León, del Excelentísimo Ayuntamiento Salamanca y de la Excelentísima Presidencia de la Diputación de Salamanca) debían tener en cuenta las muy diversas peculiaridades de los invitados. Hubo que garantizar, asimismo, mediante una unidad móvil permanente, la atención médica de algunos participantes. No pocos problemas hubo que resolver, con el apoyo incondicional del Gabinete telegráfico del Ministerio de Educación, para mantener y garantizar la información mediante el contacto telefónico con participantes de países que estaban en las antípodas (sus administraciones trabajaban mientras en España descansábamos y viceversa). Se instalaron, con la ayuda inestimable de la Compañía Telefónica en Salamanca, cabinas telefónicas (en aquellas fechas los móviles eran casi inexistentes) para asegurar el contacto entre los participantes y sus países respectivos. El posible y necesario cambio de moneda exigió instalar una agencia de cambio “in situ” con la colaboración de Caja de Salamanca. No fueron fáciles de concretar y organizar las sesiones de apertura y de clausura, las actividades culturales, la recepción de participantes en Barajas y su traslado a Salamanca, la ingente y plural documentación generada y su traducción a las lenguas oficiales de la Conferencia, el montaje de las Exposiciones para los diversos materiales enviados por los países asistentes, la distribución inteligente y pedagógica de los espacios y la señalización de los mismos en el Palacio de Congresos, el plural alojamiento de participantes, la instalación de una agencia de viajes para quienes, acabada la conferencia, quisieron permanecer unos días más en España, la atención, mediante un Gabinete de prensa, a los diferentes Medios de Comunicación, la grabación auditiva y visual de las sesiones (plenarias y de grupos), etc.

Quiero destacar dos momentos, hoy ya como anécdotas, pero que entonces ocasionaron a los organizadores no pocos quebraderos de cabeza: uno, la inesperada huelga de transportes de viajeros convocada para los días 6, 7, 10 y 11 de junio, días en los que estaba dispuesto el traslado de los participantes a la Conferencia Mundial, desde el aeropuerto de Madrid-Barajas, a Salamanca y viceversa, mediante autobuses, conforme iban llegando al aeropuerto desde los diversos países (algunos con varios trasbordos a sus espaldas). Varios piquetes habían amenazado apedrear los autobuses y había que garantizar la seguridad por encima de todo. Un acuerdo con representantes del Ministerio de Interior y Justicia garantizó el correcto traslado mediante dispositivos de seguridad. El otro momento, el complicado alojamiento para uno de los participantes de la delegación china, Sr. Deng Pufang, Presidente de la Federación china de personas con discapacidad, e hijo del político y primer ministro chino Deng Xiaoping. Su discapacidad motora obligó a convertir su habitación en el hotel en una

auténtica sala de hospital y en logística complicada su traslado por la ciudad y en las instalaciones del Palacio de Congresos y Exposiciones, dada su relevancia política internacional.

APERTURA DE LA CONFERENCIA

La ceremonia de apertura se celebró en el Palacio de Exposiciones y Congresos de Salamanca, en presencia de S.A.R. La Infanta Doña Elena de Borbón, que declaró oficialmente abierta la Conferencia tras las declaraciones oficiales del Presidente de la Diputación de Salamanca, del Alcalde de Salamanca, del representante del Director General de la UNESCO y del Ministro de Educación y Ciencia de España.

Al no haber podido estar presente en la Conferencia el Sr. Federico Mayor, Director General de la UNESCO, debido a asuntos apremiantes que le impidieron abandonar la Sede, su discurso de apertura fue leído por el Sr. Víctor Ordóñez, Director de la División de Educación Básica y representante del Director General en la Conferencia.

El Ministro de Educación y Ciencia, D. Gustavo Suárez Pertierra, puso de manifiesto en su discurso los objetivos de la Conferencia que iban más allá de las necesidades educativas especiales, pidiendo en particular la mejora de la calidad de la educación, y observó que el sistema educativo había de ajustarse a la diversidad de la población escolar. Subrayó además que no bastaban los cambios en la educación para que una sociedad se transforme en una comunidad protectora. El cambio social no era necesario únicamente en las escuelas, sino también en el mercado de trabajo, en las familias y en el conjunto de la sociedad. Se imponía saber defender el derecho a la educación, al trabajo y a la integración en la sociedad.

Los delegados procedieron después a la elección de la Mesa de la Conferencia. D. Álvaro Marchesi, Secretario de Estado de Educación de España, fue elegido Presidente de la Conferencia, con cuatro Vicepresidentes.

SESIÓN DE CLAUSURA

El Presidente de la Conferencia, D. Álvaro Marchesi, ocupó también la presidencia de la sesión de clausura. Se invitó al Relator General a que presentara una síntesis de los debates y las conclusiones de la Conferencia, en dos documentos: la *Declaración de Salamanca* y el *Marco de Acción*. Tras algunas correcciones y modificaciones de detalle, ambos documentos fueron aprobados por unanimidad, al igual que la propuesta de que el Gobierno de España presentara el documento final de la Conferencia de Salamanca en la 28ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO.

Los discursos de clausura estuvieron a cargo del Sr. Deng Pufang, Sr. Víctor Ordóñez y Sr. Álvaro Marchesi.

El Sr. Deng Pufang, Presidente de la Federación de Personas con Discapacidades de China, declaró que el marco teórico presentado en la Conferencia, esto es, la idea de la "educación integradora", había sido unánimemente aprobada por los participantes, en particular en lo referente a los objetivos que ellos mismos deberían fijarse, y que correspondía a cada uno buscar y encontrar el medio de convertir en realidad dichos objetivos. Destacó el papel que debían desempeñar los gobiernos en todos los niveles al tomar iniciativas y asumir responsabilidades y aportar las medidas legislativas, las políticas y el apoyo necesarios.

El Sr. Víctor Ordóñez dio las gracias en nombre del Director General de la UNESCO a las autoridades españolas y a los organizadores por los generosos esfuerzos realizados para organizar la Conferencia. Puso de relieve que ésta representaba un hito en el planteamiento de las necesidades educativas especiales en el mundo entero, al haberse llevado a cabo en un momento estratégicamente decisivo, puesto que el principio de la educación integradora había sido introducido en algunos países con éxito, aunque no sin dificultades, y habida cuenta de que los demás países estaban realmente deseosos de aprender a poner en práctica métodos semejantes. Hizo hincapié en que el problema de las necesidades educativas especiales era uno de los pocos problemas, en el campo de la Educación para Todos, que afectaba por igual a los países del Sur y del Norte.

D. Álvaro Marchesi, clausuró la Conferencia como Presidente de la misma, expresando su agradecimiento a los participantes, oradores y relatores. Dio las gracias a la UNESCO por su activa colaboración con España en la organización de la Conferencia. Destacó la importancia de las conclusiones de la Conferencia para los avances ulteriores en los planos internacional y nacional, y terminó agregando que también contribuirían a dar mayor impulso a la labor ya iniciada en España en el tema de la integración educativa.

LA DECLARACIÓN DE SALAMANCA SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES 10 AÑOS DESPUÉS. VALORACIÓN Y PROSPECTIVA DESDE CATALUÑA

Climent Giné Giné
Universitat Ramon Llull. Barcelona

NOTAS BIOGRÁFICAS

La Declaración de Salamanca ha sido un hito importante en el desarrollo de la educación de los alumnos con necesidades especiales y en la promoción de una escuela inclusiva, en el marco de una *“Educación para todos”*. Contribuir a que todas las personas, con independencia de sus condiciones particulares, puedan acceder a la educación –y asegurar el compromiso de gobiernos y organizaciones– constituye ciertamente un objetivo tan complejo como ambicioso, por lo que esta declaración representa al mismo tiempo un reto constante y un estímulo para avanzar de forma sostenida en la dirección acertada, aunque el camino que debe recorrer la comunidad internacional es todavía largo y lleno de obstáculos.

Pero al mismo tiempo la Declaración de Salamanca constituyó un evento de enorme trascendencia en mi trayectoria profesional y en el orden de valores que han dado sentido a mi concepción de la educación y, en consecuencia, de lo que entendemos por educación especial. Quizás no tanto por la conferencia en sí misma, cuanto por la nueva dimensión que adquirirían las posiciones adoptadas en los años anteriores y los nuevos escenarios que emergían.

En el año 1994 estaba vinculado al Ministerio de Educación y Ciencia, desempeñando el puesto de Inspector en la Alta Inspección del Estado en Cataluña, después de haber ejercido como Subdirector general de Educación Especial del MEC (1987-1991) durante la gestación y aprobación de la LOGSE (1990). Mi participación en la conferencia, aparte de la asistencia y contribución a los debates, se concretó, por un lado, como *moderador* de una de las sesiones paralelas que se llevaron a cabo en el primer día en torno del *Tema 1. Política y Legislación*; y, por otro, en las sesiones de trabajo a última hora de la tarde encaminadas a la elaboración de las conclusiones y de la redacción del texto final.

Sin embargo, a nivel personal, el impacto de la conferencia se sitúa en planos distintos, que resumo a continuación, y que como acabo de señalar ha tenido hondas repercusiones. En primer lugar, la progresiva convicción de que lo realmente importante no estaba tanto en cómo mejorar la integración de los alumnos con necesidades especiales, en las adaptaciones necesarias, sino en modificar la concepción misma de educación y de la función de la

escuela por parte del profesorado y de los padres; por otro lado, ya fuera en los debates ya en los contactos informales, era ciertamente revelador apereibirse de cómo personas de culturas, tradiciones y valores distintos compartían este pensamiento.

Por otro lado, y en segundo lugar, la comprensión del valor liberador –respecto de determinadas circunstancias de exclusión– que supone esta concepción de la educación para buena parte de la población en edad escolar del planeta. A pesar de la connotación un tanto mesiánica de esta afirmación, estoy convencido de que los valores que han de permitir reducir las barreras al acceso a la educación, a la participación y al aprendizaje de los alumnos con necesidades especiales son los mismos que pueden permitir asegurar una educación para todos.

En tercer lugar, y en otro orden de cosas, la conferencia me permitió ver de forma meridiana que los principios que rigen la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción, se sitúan en una línea de continuidad con los que inspiraron la reforma y que proclama la LOGSE; en particular, en relación con los alumnos con necesidades especiales. De alguna manera podría afirmarse, y entendiéndose en su valor metafórico, que la conferencia supuso un “reconocimiento” universal a las opciones de política educativa que en el ámbito de lo que se conoce como educación especial había llevado a término el MEC en España.

En cuarto lugar, la conferencia supuso también la convicción de que era necesario un compromiso activo a favor de la escuela inclusiva que postulaba la Declaración de Salamanca. Un discurso claro, fundamentado y coherente, como la propia Declaración, no iba a ser suficiente; el cambio en la escuela no parecía que iba a producirse de forma espontánea ni fácil, sobretodo viendo las dificultades que emergían en los centros de secundaria en relación con la comprensividad del sistema educativo que caracterizaba la LOGSE. En este sentido surgió como una imperiosa necesidad propiciar que pudiera llevarse a cabo un plan piloto en Cataluña que permitiera conocer las posibilidades y las dificultades en el tránsito hacia una escuela para todos los alumnos y alumnas; este plan piloto fue posible merced a la ayuda que prestó el Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya a través del convenio que suscribió con UNESCO y que permitió que cuatro colegios públicos ordinarios y uno de educación especial trabajaran los materiales “Las Necesidades Especiales en el Aula” (UNESCO, 1993) a lo largo de tres años con el liderazgo del propio Mel Ainscow y la coordinación del autor de este trabajo, que contó con la colaboración entusiasta de un grupo creado al efecto.

Y en quinto lugar la conferencia ha tenido también consecuencias en el ámbito profesional de la última década, es decir en la formación inicial de los maestros y psicopedagogos en la *Facultat de Psicologia, Ciències de l’Educació i de l’Esport Blanquerna* (URL). Entiendo que –aunque en los últimos tiempos uno tiene la sensación de nadar contracorriente– una buena forma de contribuir al cambio de la escuela está relacionada con la formación inicial y la actualización del profesorado, como así mismo lo reconoce el *Marco de Acción* (ap. 40 y ss.). En este mismo sentido deben entenderse mi participación en la publicación del *Open File on Inclusive Education* (UNESCO, 2001b) y en la traducción y adaptación al castellano y al catalán del *Index for Inclusión* (Booth y Ainscow, 2000, 2002).

VALORACIÓN DE LA DECLARACIÓN DE SALAMANCA

Desde la perspectiva de estos diez años, me ha parecido oportuno concretar la valoración que se nos pide a través de señalar cuáles son a mi juicio las fortalezas y debilidades en la implementación de la *Declaración de Salamanca* en relación con los siguientes ámbitos. Cier-

tamente la redacción deberá ser necesariamente esquemática, cosa que en un tema complejo como el que nos ocupa tiene el riesgo de no reflejar adecuadamente todos los posibles matices.

Inclusión y Políticas Educativas

Inclusión y Cambio en la Escuela

Inclusión y Formación de los Profesores

Inclusión y Participación de la Comunidad

INCLUSIÓN Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

Uno de los campos de mayor trascendencia— como la propia Declaración reconoce— tiene que ver con el establecimiento de políticas educativas orientadas a la inclusión. A continuación se propone una valoración de su evolución en distintos países.

a) Entre los avances cabe señalar:

- La mayor parte de los países han establecido la educación inclusiva entre sus prioridades, aunque la implementación y las prácticas varían substancialmente.
- Las políticas favorecedoras de la educación inclusiva se asocian al reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad al desarrollo óptimo y a la plena participación en la comunidad.
- La provisión de servicios para los alumnos con necesidades especiales se incluye en el mismo marco normativo de la educación general.

b) Entre las limitaciones:

- Dificultades con la comprensión y uso del término “necesidades educativas especiales”.
- Los sistemas segregados persisten quizás debido a la fuerte tendencia a considerar la educación especial como algo distinto a la educación regular.
- La dependencia de la atención a los alumnos con necesidades especiales de diversas administraciones, frena la innovación.
- Persiste la tendencia a considerar las dificultades como propias del individuo.
- Las diversas maneras de cómo se adjudican los recursos económicos pueden facilitar o obstruir el camino hacia una educación inclusiva.
- En nuestro país se constata una clara involución en las políticas inclusivas durante el gobierno del Partido Popular.

INCLUSIÓN Y CAMBIO EN LA ESCUELA

Conviene ahora analizar, de nuevo de forma esquemática, el impacto que las políticas de inclusión han supuesto para la escuela; me parece también sugerente prestar atención tanto a los cambios positivos (progresos) como a las dificultades.

- a) Los progresos tienen que ver con:
- La presencia de alumnos con necesidades especiales ha supuesto un cambio de actitudes por parte de los profesores, de los alumnos y en definitiva de la comunidad.
 - La presencia de alumnos con necesidades especiales ha favorecido la innovación didáctica y metodológica (mejora de la calidad para todos los alumnos).
 - La presencia de alumnos con necesidades especiales a menudo ha supuesto cambios importantes en el currículum (flexibilidad y adaptación) y en la evaluación.
 - La necesidad de promover la transformación de los centros de educación especial y su apertura a los centros ordinarios.
 - Se desarrollan servicios de apoyo a los centros educativos que benefician a todos los alumnos.
- b) Entre las dificultades:
- Los cambios en la escuela son muy lentos y exigen un compromiso político y económico decidido y sostenido. Políticas educativas más “elitistas” van en sentido contrario.
 - La resistencia al cambio de actitudes es notoria en un sector amplio del profesorado y de administradores.
 - Las dificultades se incrementan en gran manera en la educación secundaria y en la actualidad no se conocen modelos generalizados de éxito, a pesar de la existencia de proyectos rigurosos y experimentados como es el caso del *Index for Inclusión* y del *Improvement Quality Education for All (IQEA)* en el Reino Unido, y otras iniciativas parecidas en USA, Australia y Nueva Zelanda.

INCLUSIÓN Y FORMACIÓN DE LOS PROFESORES

Toda política de cambio en la escuela necesariamente debe cimentarse en la formación del profesorado. Así lo han entendido los gobiernos cuando han emprendido reformas en sus respectivos sistemas educativos y también los equipos directivos cuando han incorporado alguna iniciativa de innovación a su centro educativo. Nos hallamos pues ante decisiones de muy diverso alcance ya que pueden afectar tanto la formación inicial del profesorado como la actualización del profesorado en ejercicio.

La atención al alumnado con necesidades especiales en el marco de la escuela regular no ha sido ni es una excepción; en la medida que se inserta en todo el tejido escolar (desde la organización al currículum; desde la metodología a las actitudes) la formación inicial y la actualización del profesorado en este campo se hace del todo imprescindible. El problema suele estar en la elección del modelo de formación que se pretende y en los agentes que vayan a participar. Una rápida visión a lo que ha supuesto la implantación de la Declaración de Salamanca permite darnos cuenta de lo siguiente:

- a) Entre los aspectos favorables:
- Los profesores se dan cuenta de que los alumnos con necesidades especiales no son tan distintos; de que la educación de estos alumnos tiene mucho más que ver con las buenas prácticas docentes.

- Disminuyen las barreras entre los profesores regulares y los de “educación especial”.
 - La formación general de los maestros regulares incluye temas relativos a la educación de alumnos con necesidades especiales.
 - Aparecen distintas necesidades de formación y de evaluación en el interior de los centros que redundan en la mejora de la calidad para todos los alumnos.
- b) Algunas debilidades:
- En los programas superiores de formación del profesorado de muchos países persiste la separación entre los que van dirigidos al profesorado que va a atender al alumnado en los centros ordinarios y los que van a atender a los alumnos con necesidades especiales.
 - La formación del profesorado en este campo se revela insuficiente; continúan las prácticas de exclusión (más o menos veladas) y, en su caso, de transferir a los alumnos “que no siguen” a los centros específicos.
 - Los formadores (profesores universitarios) no suelen tener experiencia de la educación inclusiva.
 - Es necesaria y urgente la actualización de los administradores de la educación.

INCLUSIÓN Y PARTICIPACIÓN EN LA COMUNIDAD

El fomento de la participación en el marco escolar del alumnado con necesidades especiales tiene consecuencias más allá de los muros de la propia escuela. Y este es sencillamente el objetivo primordial de toda política de inclusión: el incremento de la participación en la comunidad y, en definitiva, de su calidad de vida.

No puede olvidarse la función socializadora de la escuela; si los alumnos– futuros ciudadanos –aprenden a convivir con compañeros con mayores dificultades en algunas áreas, a valorar sus posibilidades, el día de mañana les resultará más fácil hacerles un hueco en los distintos espacios de convivencia y también en el trabajo. De todas maneras no es este un campo fácil y junto con evidentes avances se perciben también dificultades notables.

- a) Entre los aspectos favorables:
- El incremento del grado de participación de los padres.
 - Puede observarse un mayor uso y participación de las personas con discapacidad respecto de los servicios públicos, como los de ocio o culturales.
 - Se percibe un cambio en la concepción y en las actitudes de la sociedad en relación con las personas con discapacidad.
 - En determinados países, el fortalecimiento de experiencias de rehabilitación en la comunidad.
- b) Entre las limitaciones:
- Los valores que entraña la escuela inclusiva suponen un reto importante en las concepciones y actitudes habituales respecto de los derechos de las minorías que no siempre se consigue en grado suficiente.

- El impacto del pensamiento neoliberal, del predominio de los intereses del mercado no ayudan a un reconocimiento social de los principios defendidos por la escuela inclusiva.

ELEMENTOS PARA UNA NUEVA AGENDA

Transcurrida una década desde la Declaración de Salamanca creo sinceramente que es necesario un nuevo impulso, decidido y valiente, una nueva agenda, dado que en ocasiones es perceptible un cierto desinterés por parte de la sociedad y no sé si un cierto debilitamiento (¿agotamiento?) del discurso ante el empuje de “lo individual” como valor y la exigencia de eficacia (resultados) en el ámbito escolar que supone siempre primar a los más capaces. Tengo pues un sentimiento contradictorio; por un lado, los avances me parecen innegables, como he señalado en el punto anterior, pero el riesgo de estancamiento se me antoja también preocupante.

Así pues, fruto de la relectura de la Declaración, se ofrecen a continuación algunas propuestas de cuestiones que a mi modo de entender deberían tenerse en cuenta si, como es el caso, se desea la pervivencia de su espíritu.

En primer lugar, y ante la presencia cada vez mayor de diversidad étnica, cultural y religiosa en las aulas debido a las corrientes migratorias que afectan a nuestro país, debe tenerse muy presente que el futuro de nuestra sociedad está en la valoración mutua y el respeto que se forjan en la convivencia en la escuela. El camino hacia la educación inclusiva no es principalmente una cuestión técnica ni metodológica. Se trata fundamentalmente de unos *principios, unos valores, una filosofía* que va más allá de los alumnos con necesidades especiales. La sociedad debe convencerse de que lo importante es el cambio de actitudes y este es un camino lento, que sólo se logrará incrementando el espacio y las oportunidades de convivencia en la escuela y en la comunidad.

En segundo lugar –sobre todo en el campo educativo– debe buscarse, de forma gradual pero sostenida, el mayor grado posible de compromiso con dichos principios por parte de las Administraciones, el profesorado y la sociedad en general, de tal manera que se supere la fractura entre el discurso (retórica) y las prácticas. Asistimos con demasiada frecuencia a propuestas que difícilmente se traducen en medidas que promuevan cambios reales en los centros.

En tercer lugar no es aconsejable cifrar como condición “*sine qua non*” el incremento presupuestario, aunque casi siempre sea necesario, sino quizás la reasignación de la inversión en el sentido correcto y la rentabilización de los recursos existentes. A menudo el hecho de afirmar que sólo puede avanzarse mediante nuevos gastos presupuestarios ejerce un efecto desmovilizador en la propia sociedad, cuando a lo mejor la solución puede estar en priorizar la inversión de forma distinta o en aprovechar mejor los recursos disponibles. A mi modo de ver deberían ensayarse, sobretodo en secundaria, alternativas curriculares y organizativas de atención a la diversidad innovadoras, basadas en la flexibilidad/diversificación curricular y que no supusieran un plus de preocupación y angustia para el profesor ordinario.

En cuarto lugar, ni a nivel internacional ni en nuestro país, no existe un único camino. Reducir las barreras a la participación y al aprendizaje del alumnado con mayor riesgo de exclusión, tanto en el ámbito educativo como en la sociedad, comporta múltiples variables –de distinta naturaleza– y, en consecuencia, entraña distintas soluciones que deben tomar cuerpo a partir de la realidad de cada país. Como a menudo nos recuerda Mel Ainscow, debemos aprender a enriquecernos a partir de los conocimientos de cada uno de los profesores que forman los equipos de los centros; es necesario aprender de la experiencia de los

otros –valorando y analizando tanto los aciertos como los errores–, construyendo la alternativa adecuada en cada caso.

En quinto lugar, debe otorgarse un papel crucial a la formación del profesorado, tanto de los ordinarios como de los especialistas, y en relación con la formación inicial y la actualización.

En sexto lugar, conviene prestar mayor atención al fomento de una mayor participación de los padres en el centro educativo y ensayar nuevas formas de colaboración entre estos y los profesionales.

Por último quisiera señalar que a la vista de los hechos el impacto de la Declaración de Salamanca en la legislación en Catalunya es más bien pobre; de alcance político sólo contamos con el Decreto 299/1997, de 25 de noviembre, sobre atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales. Este Decreto desarrolla las previsiones de la LOGSE en el campo de la educación especial en Catalunya y cumple las funciones de su homólogo del MEC publicado en el año 1995, aunque aborde también otras cuestiones como los recursos personales y los requisitos mínimos de las unidades y de los centros de educación especial. En cualquier caso, tampoco ha sido desarrollado en la mayor parte de sus previsiones, dado que la restante normativa es más bien de tipo administrativo. Por otra parte, puede constatarse que desde el año 1998 no se ha producido ninguna nueva iniciativa. Sin duda, aunque sin valor normativo y que en estos momentos está todavía en fase de consulta, debemos citar el *Plan Director de la Educación Especial* en el que se hace una clara apuesta a favor de la escuela inclusiva, aunque sin concretar suficientemente las medidas que piensan llevarse a cabo para su implementación, aspecto este que –por el momento– le da poca credibilidad entre los profesionales.

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN ANDALUCÍA VISTA DESDE *LA DECLARACIÓN DE SALAMANCA*

Ángeles Parrilla Latas
Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

Sin duda alguna, los compañeros que me preceden en este texto se han ocupado ya de perfilar y analizar las líneas maestras de la Declaración de Salamanca (DS) y su marco de acción. Por ello, me limitaré a lo largo de este capítulo a realizar referencias tangenciales al texto de la Declaración, asumiendo que el mismo actúa como marco de análisis, como guía desde la que es posible cuestionar y analizar la situación de la educación ante la diversidad en Andalucía.

Para ello he organizado el texto en torno a algunas cuestiones¹ que intentan ofrecer un recorrido general sobre planteamientos ideológicos y prácticos y que nos remiten a lo que considero son las claves de la DS.

ANTES DE EMPEZAR ¿CUÁL ERA EL CONTEXTO EDUCATIVO ESPAÑOL CUANDO SE PRODUCE LA DS? ¿QUÉ VALOR TUVO EN ESE MOMENTO LA MISMA?

Tal y como lo recuerdo, la conferencia mundial que dio lugar a la Declaración de Salamanca² nos encontró en un momento educativo que hoy podríamos tildar de delicado. Estábamos inmersos todavía en los importantes cambios que desde mediados de los 80 venía afrontando el sistema educativo español en general y en particular en su respuesta a la diversidad. La LOGSE había refrendado y ampliado el programa de Integración Escolar iniciado en el 85, y el propio universo conceptual y práctico (no sólo el legal) había cambiado sustancialmente: había experiencias y desarrollos prácticos notables, estudios y evaluaciones que habían abierto todo un campo de trabajo en torno a las posibilidades de crear y desarrollar una cultura de la diversidad, frente a los modelos individualistas y de carácter terapéutico de las etapas anteriores. Pero estábamos también muy cerca de los primeros signos de cansancio que se avistarían en la segunda mitad de los 90. Tanto en la reforma general del sistema edu-

¹ Aunque podrían presentarse muchos más interrogantes, las limitaciones de espacio y el riesgo de caer en redundancias hacen que la selección de preguntas se haya limitado a las aquí planteadas.

² La participación en dicha Conferencia se circunscribió en gran medida a los políticos y miembros de las Administraciones educativas, siendo su difusión y participación entre otros sectores de la comunidad muy restringido.

cativo como en el tema de la atención a la diversidad, las grandes propuestas y medidas de los 80 se iban atrofiando, quedando limitadas en muchos casos a la inercia del cambio iniciado con tanta fuerza y al simple uso de medidas parciales, específicas y sectoriales. A la vez iba apareciendo una nueva cultura que cuestiona logros y metas hasta entonces alcanzados y que promovía unos valores educativos muy vinculados a la ideología de mercado, a la competencia entre escuelas e incluso entre alumnos. Se entiende así que la llegada de la Ley de Calidad en el año 2000 fuese vista como un triunfo en no pocos sectores educativos.

Por eso, ahora al volver la vista atrás, es fácil imaginar la importancia que la Declaración podía haber tenido en aquel momento para reconducir y reactivar la política educativa estatal posterior. De hecho ese era el sentido de la Declaración que nació como una especie de Carta Magna de la Inclusión Educativa, como un documento que no sólo confirma los derechos iguales de las personas con necesidades educativas especiales (tal y como reza la propia Declaración), sino que insta a poner fin al poder excluyente ejercido desde gobiernos, sistemas educativos e instituciones escolares, en contra de alumnos y jóvenes que encuentran dificultades en el acceso a la educación y en su proceso de aprendizaje. Creo además que la Declaración de Salamanca fue la base formal del movimiento internacional que hoy se constituye en torno a la Educación Inclusiva.

Sin embargo, debido a las mencionadas circunstancias sociales y sobre todo de cambio político estatal que siguieron a la Declaración, su impacto quedó restringido a ámbitos de pensamiento muy limitados (como por ejemplo el académico) y su valor ha sido más retórico que real. Diez años después de su ratificación y de la unánime adhesión a la misma, tengo la sensación ya apuntada, de que en nuestro contexto la Conferencia de Salamanca puede haber quedado limitada a una mera declaración de intenciones. Entre otras posibles razones (ya he hablado del cansancio y decaimiento por el enorme esfuerzo que la reforma exigía a centros y profesores debido, sobre todo, a las ausencias y limitaciones que la Administración mostró en su puesta en marcha), señalaría que la política educativa nacional no llegó a sintonizar con las propuestas y orientaciones de la Declaración de Salamanca más allá de las declaraciones formales a causa del nuevo rumbo educativo que en el 96 tomó el gobierno central. Sin embargo este no fue el caso de la Comunidad Andaluza, donde el PSOE ha iniciado este mismo año su tercera legislatura.

¿SE PUEDE HABLAR DE UN “ESPÍRITU ANDALUZ” AL AFRONTAR LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN?

Efectivamente se puede hablar de características diferenciales en la respuesta andaluza a la diversidad si comparamos ésta con la dada en el resto de las autonomías. Hablar de diversidad en esta Comunidad es sin duda hablar de Solidaridad pues bajo este principio educativo y con esta denominación se ha concebido y enmarcado el conjunto de normas y mandatos legales que abordan la respuesta educativa a la diversidad y que se concretaron en 1999 en la llamada *Ley de Solidaridad en Educación*. Esta Ley abrió un marco de comprensión y desarrollo propio para la Comunidad Andaluza que incorpora algunas ideas que merecen ser destacadas aquí.

En su *haber* está, en primer lugar, el hecho de ser una Ley única en el panorama estatal al crear un marco legislativo común que incorpora a todas las personas en situación o riesgo de exclusión. Sin embargo, este mismo hecho no deja de tener sus riesgos y problemas. El principal es que al centrarse únicamente en los colectivos en situación de desventaja, se dota

a la misma de un carácter excluyente³, confirmando la separación y división entre lo “normal” y lo diferente o diverso y confinando una vez más el planteamiento de la diversidad a colectivos o grupos de personas.

En segundo lugar, es destacable la acertada apuesta por garantizar la igualdad de oportunidades educativas para todos los alumnos a través de las denominadas actuaciones de solidaridad y compensación de desigualdades. El principio de Solidaridad, del que toma su nombre la Ley, se concreta de manera más específica en los principios de Integración Escolar y Compensación Educativa⁴, y toda la normativa andaluza que desarrolla la Ley de Solidaridad se hace eco de los lugares comunes de las leyes y mandatos más progresistas en educación. Hay sin embargo una llamativa y significativa excepción: la del principio de Inclusión que constituye una ausencia notable en el entramado de la misma⁵.

En el *debe* de este mismo marco legal, es posible identificar junto a la ausencia de la idea de Inclusión, algunas otras insuficiencias no desdeñables. La principal de ellas, en mi opinión, es la renuncia que desde la legislación andaluza se hace a participar en la política educativa global que se propugna desde la DS. No participar en el movimiento inclusivo supone a la vez desligarse de la oportunidad de incorporar la política educativa andaluza a un marco más amplio y acorde con las actuales demandas de la sociedad global.

En definitiva, el análisis del contexto y planteamiento genérico desde el que se articula la política educativa andaluza en materia de atención a la diversidad, al tomar como punto de referencia la DS, sitúa de manera clara a la misma en las llamadas reformas Integradoras (aquellas que como sabemos incluyen cambios sectoriales en las políticas y sistemas educativos para alcanzar la coeducación, integración, comprensividad y multiculturalidad) emprendidas en los 80. Quiere esto decir que si bien se ha hecho un largo y fructífero recorrido hacia la integración escolar, queda aún pendiente la incorporación de nuestra política al movimiento de la Educación Inclusiva.

A VUELTAS CON LA DIVERSIDAD ¿CÓMO SE CONCIBE LA DIVERSIDAD? ¿QUIÉNES SON LOS ALUMNOS CONSIDERADOS BAJO EL PARAGUAS DE LA DIVERSIDAD?

Un indicador muy claro de cómo se concibe y responde a la diversidad en un determinado centro, región o contexto normativo consiste en ver de qué o de quiénes se habla cuando nos referimos a la misma Junta de Andalucía (2001a, b, c, d; 2004). En este caso, la normativa, y la propia organización escolar y curricular no dejan lugar a dudas sobre la tendencia y el modelo de comprensión de la diversidad que se plantea en la comunidad:

- La legislación andaluza apuesta por una definición de la diversidad por oposición a la normalidad. La misma organización de la Consejería de Educación, con la Dirección General de Participación y Solidaridad, es un reflejo de cómo la diversidad se concibe en relación a colectivos específicos que se diferencian del grupo normativo.

³ De hecho en más de una ocasión he oído referencias a la misma como la *Ley de los excluidos*.

⁴ La Ley recoge al pie de la letra todos los principios vinculados al movimiento de integración en la anterior legislación del estado (normalización, individualización e integración) eliminando tan sólo el de sectorización, junto a aquellos otros más comunes en el ámbito de las llamadas medidas compensatorias.

⁵ Llegados a este punto merece la pena destacar, por lo que pudo suponer de freno a la entrada del concepto de inclusión entre nosotros, el hecho de que el texto de la DS difundido desde el MEC traducía la palabra inclusión como integración. Sería realmente interesante conocer por qué se tradujo así, toda vez que ello supuso dilatar en el tiempo la difusión del concepto de inclusión y en cierto modo la confusión y reticencia de muchos profesionales y sectores educativos a incorporarla a su lenguaje al entenderse así que la inclusión no era sino un nuevo modo, que no modelo, de hablar de la integración.

- A su vez se opta por la graduación y clasificación de la diversidad en dos grandes grupos de población (siguiendo una línea muy en consonancia con el precedente de la LOPEG). Igualmente, en su desarrollo normativo se renuncia al marco común anunciado al concretarse las respuestas y medidas educativas en torno a decretos distintos y excluyentes para cada uno de los grupos identificados. De esta manera se contradicen también los planteamientos iniciales de la Ley de Solidaridad en los que se habla de necesidades educativas antes que de sujetos.

Los dos grupos de población que se definen y en torno a los cuales se legislará y organizará más adelante la respuesta educativa son:

- Población escolar con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial
- Población escolar en desventaja en medio urbano; en medio rural; por minorías étnicas; por situaciones de temporalidad, y por judicial o enfermedad.

Los datos estadísticos de que disponemos al intentar acotar más el retrato de la mencionada población no son completos. De cualquier modo, al igual que sucede en el resto del territorio nacional, se constatan importantes transformaciones en la composición del alumnado que atiende a las escuelas andaluzas, siendo especialmente significativo el incremento de alumnos pertenecientes a otras culturas y nacionalidades. Por poner un ejemplo, tan sólo este curso escolar el índice de alumnos inmigrantes en los colegios de la comunidad se ha incrementado en un 23% en relación al curso pasado. Este incremento ha sido regular en una proporción similar a la mencionada cada curso desde el año 00-01. Frente a los 3724 alumnos inmigrantes matriculados en las distintas modalidades educativas en 1995-96 el próximo curso escolar serán 59.196, lo que supone un 4,29% de la población escolar en su conjunto, siendo este índice aún más alto en algunas provincias como Almería y Sevilla en donde se concentran el mayor número de inmigrantes.

Más difícil es contabilizar el número de alumnos que han sido identificados como alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales, ya que los datos estadísticos sólo reflejan a aquellos que están escolarizados en centros y aulas específicos (5031 alumnos del total de 1.373.585 en enseñanzas de régimen general), y no a los que están en situación de integración y que conforman en realidad el grueso de este grupo. Sí hay datos del tipo de discapacidad que se atribuye a los alumnos escolarizados en aulas y centros específicos, que revelan una vez más la persistencia de un modelo individualizado y clínico de concepción de la discapacidad (invalidante en los términos de la DS), en franca contradicción con la invitación que desde la Declaración se hace a gobiernos e instituciones de adoptar un modelo de comprensión social de la misma.

¿QUÉ TIPO DE ESCOLARIZACIÓN SE OFRECE EN RESPUESTA A LA MENCIONADA DIVERSIDAD? ¿QUÉ MODALIDADES ORGANIZATIVAS DE ESCOLARIZACIÓN ESTÁN PREVISTAS?

“Las políticas educativas de todos los niveles deben estipular que los niños con discapacidad deben asistir a la escuela de su comunidad local, que es la escuela a la que asistirían si el niño no tuviera esa discapacidad” (artículo 18, Marco de acciones de la DS, 2004).

No creo equivocarme al afirmar que el artículo 18 del Marco de Acciones de la DS es uno de los más citados de la misma. En él se identifica de manera inequívoca y contundente

la escolaridad ordinaria como la inclusiva. Y, aunque esta declaración haga referencia tan sólo a los alumnos con discapacidad, los avances que se han ido haciendo en el marco de la educación inclusiva nos permiten plantear la anterior afirmación como un criterio de carácter general aplicable a todos los alumnos.

La pauta seguida en la Comunidad Andaluza no se aleja mucho del planteamiento anterior. Es un hecho generalizado que la mayoría de los alumnos que asisten a las escuelas andaluzas se encuentran escolarizados en los centros ordinarios (el trabajo de Moriña, 2002, y los datos estadísticos de los informes anuales de la propia Junta de Andalucía así lo confirman). Pero si bien ese es el criterio para la mayoría, Andalucía ha mantenido (aunque muy reducidas en número), aquellas otras modalidades de escolarización paralelas a la mencionada, que tuvieron sobre todo sentido en la etapa de transición de alumnos del sistema especial al ordinario, y que se justifican hoy en día apelando a las características especiales atribuidas a los alumnos (a “su grado y tipo de discapacidad”). Estas son las siguientes modalidades de escolarización previstas:

FIGURA 1.
MODALIDADES DE ESCOLARIZACIÓN PREVISTAS PARA RESPONDER A LA DIVERSIDAD
EN LA COMUNIDAD DE ANDALUCÍA

Modalidades de Escolarización para alumnos con NEE de origen personal	Modalidades de Escolarización para alumnos en situación de desventaja de origen socio-cultural
a) en grupos ordinarios a tiempo completo	a) en grupos ordinarios a tiempo completo
b) en grupos ordinarios con apoyo específico (en aulas de ee de apoyo)	b) en grupos ordinarios con apoyo
c) en aula de educación especial específica (en centro ordinario)	En casos específicos
d) en centro específico	c) aulas hospitalarias
	d) aulas de adaptación lingüística (zona)
	e) grupos de refuerzo y apoyo

Aunque entiendo que el cuadro es suficientemente elocuente por sí mismo, más allá de la clasificación de modalidades de escolarización, se podrían destacar algunos aspectos singulares de la escolarización en la Comunidad que creo que reflejan algunas tendencias que no quiero dejar de resaltar:

- La derivación de alumnos hacia otras modalidades de escolarización diferentes a la del centro ordinario es mayor en el colectivo de alumnos con necesidades educativas especiales atribuidas a sus condiciones personales. Esto es, las cotas de segregación y exclusión afectan en la práctica de manera más notable a estos alumnos que a los alumnos de los otros colectivos.
- El criterio de escolarización del alumno “en un centro de su entorno” (opción utilizada generalmente en los mandatos legales, y no en “su comunidad de origen” como plantearía la DS), está dando pie al desarrollo de modalidades de escolarización que corren el riesgo refomentar procesos de exclusión. La tendencia a la creación y dotación de centros educativos que con “carácter preferente” atienden a alumnos con

un determinado tipo de discapacidad⁶ es una práctica de riesgo en la medida en que supone abrir desde la propia escuela espacios específicos que pueden terminar constituyendo concentraciones o guetos de alumnos más o menos encubiertos. El criterio de especialización (agrupación preferente), tiende incluso a plantearse como sinónimo de calidad, argumentándose las mayores dotaciones profesionales y de medios de que gozarán los centros así especializados.

- El hecho de que la evaluación del tipo y grado de discapacidad de un alumno se otorgue prácticamente al criterio de equipos especializados, es cuestionable por varios motivos. En primer lugar por la orientación ya apuntada de estos servicios que, salvo excepciones, plantean la discapacidad desde una perspectiva deficitaria. En segundo lugar por el cúmulo de autoridad otorgado a los mismos en la toma de decisiones, dejando un escasísimo margen en la práctica a la participación de quienes no forman parte de dichos servicios o círculos profesionales.
- Merece especial atención y reflexión la situación de la propia integración en Secundaria. En esta etapa no se ha llegado a desarrollar nunca la integración de manera generalizada. En nuestra comunidad tan sólo puede hablarse de integración en los institutos *autorizados* para ello por la Consejería de Educación. Esto evidentemente restringe y limita las posibilidades de que cada alumno sea educado y participe en la escuela de su comunidad.
- Por último, los datos de escolarización no sólo confirman el mantenimiento del planteamiento integrador, sino que podrían estar indicando una ligera tendencia a la ampliación en los últimos años de la oferta de aulas específicas como respuesta a las necesidades educativas de determinados alumnos. Frente a la espectacular caída de la escolarización específica de la década de los 90, el nuevo siglo parece ir acompañado de una tendencia a incrementar los apoyos y ayudas específicas en detrimento de los generales. El trabajo de Moriña (2002) permite situar el inicio de esta tendencia, aún débil, en el curso 99-2000, pero también los datos más recientes inciden en esta percepción: baste el ejemplo de este nuevo curso escolar en el que se prevé la creación de 27 aulas específicas en institutos de secundaria, en detrimento de la tendencia a incrementar la presencia de ayudas y alumnos en las aulas ordinarias.

¿QUÉ MEDIDAS ESTÁN PREVISTAS PARA RESPONDER A LA DIVERSIDAD? ¿QUÉ PROGRAMAS Y PLANES SE ARTICULAN PARA FAVORECER LA RESPUESTA A LA DIVERSIDAD?

Desde el planteamiento inclusivo de la DS se insta a los políticos, legisladores y educadores a desarrollar y articular medidas educativas generales y comunes como la clave para garantizar la solidez de la educación inclusiva. Pero, como vamos viendo, el compromiso con la diversidad es un proceso que encuentra sus mayores dificultades no en el plano ideológico y socio-político, sino en la forma en que se concreta y traslada al día a día en la práctica de centros y aulas.

Como puede imaginar ya el lector, la tendencia en este tema, vuelve a enfrentarnos a una situación dual (las medidas son diferentes para cada uno de los colectivos que se reconocen como diversos). Pero además, lo más significativo de esta opción es que ambos grupos de medidas desarrollan procesos que apuntan en direcciones diferentes. Por un lado podemos hablar de las medidas de atención a la diversidad dirigidas a los alumnos identificados

⁶ Para el curso que viene, por ejemplo, en secundaria hay previstos 22 institutos de atención preferente de alumnado con discapacidad auditiva.

como con NEE de origen personal. Estas medidas pueden ser descritas de manera amplia como propuestas que están fomentando un trabajo muy burocratizado en los centros, y por tanto poco innovador y con escaso poder de generación de procesos de cambio. Por otro lado podemos hablar de aquellas medidas de compensación educativa dirigidas al colectivo de alumnos en desventaja, que apuntan en una dirección mucho más rica e inclusiva que las anteriores. Veamos por qué:

En el primer bloque o grupo de medidas podemos hablar de propuestas comunes con la gran mayoría del estado: medidas de respuesta a la diversidad ordinarias (a través de los adaptaciones de centro y aula, y del refuerzo educativo, la optatividad y la opcionalidad) y medidas específicas (en forma de adaptaciones individualizadas, programas de diversificación curricular y programas de garantía social). Sin embargo, como algunos trabajos demuestran, la cuestión de la elaboración de Adaptaciones Curriculares Individuales para alumnos identificados como con NEE se ha convertido en el punto nuclear de la respuesta a la diversidad. Cuantas más adaptaciones tenga un centro más se entenderá que responde a la diversidad. Todo ello hace que al final se dé la paradoja de que las Adaptaciones Curriculares, pensadas para facilitar una respuesta equitativa a la diversidad, sean un impedimento a la misma, al convertirse en un fin y no en un medio, tal y como eran planteadas en su origen.

En el segundo bloque de medidas nos encontramos con las propuestas que hoy por hoy constituyen el mayor esfuerzo de esta década en la respuesta a la diversidad en Andalucía. Son las medidas de compensación educativa y social que abarcan un abanico amplio de intervenciones, programas y planes entre los que destacan el Plan de inmigración y los Planes de compensación educativa institucionales. Estos planes, con una duración de cuatro años, suponen la dotación para los centros que los solicitan de una serie de ayudas económicas, organizativas, profesionales y de apoyo con la finalidad de que las escuelas puedan construir una respuesta de carácter institucional, descentralizada y participativa, atenta a las distintas necesidades derivadas de las peculiaridades de cada zona y contexto educativo. Sin duda, estas medidas conforman un estilo mucho más acorde y sensible a los planteamientos de la educación inclusiva.

Lo más curioso es que la desconexión entre ambas propuestas podría dar lugar a que un mismo centro desarrolle modalidades y planes de respuesta a las necesidades de sus alumnos contrapuestos y excluyentes en sí mismos. Igualmente, podría producirse una multiplicación excesiva de programas (uno para atender a los alumnos de familias con trabajos temporales, otro dirigido a los alumnos de zona rural, a inmigrantes, sobredotados, etc). En este sentido estamos aún lejos de desarrollar –y tener los medios para ello– prácticas educativas de carácter integral y de calidad para todos los alumnos.

EN CONCLUSIÓN: ¿CÓMO AVANZAR EN LA DIRECCIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?

A modo de conclusión voy a plantear algunas ideas genéricas que desde mi punto de vista tendrían que ser tenidas en cuenta si se asumiese la posibilidad de dirigir nuestros pasos hacia el camino de la educación inclusiva. Entiendo que estas ideas han quedado reflejadas en los comentarios anteriores, así que no pretendo otra cosa que rescatarlas y ordenarlas para facilitar el posible valor de las mismas como guía desde la que iniciar un proceso de revisión e indagación que pueda conducirnos hacia los planteamientos de una educación inclusiva.

- El riesgo del vaivén al que se someten nuestras políticas educativas al socaire de los cambios de signo político en las distintas legislaturas, es uno de esas tareas pendientes, que hoy más que nunca debería acometerse. La incorporación a un marco global para nuestra política educativa, tal y como se recomendaba desde la DS, podría ser una importante salvaguarda en este sentido. Con idéntico sentido y valor

entiendo que habría que plantear un gran pacto social y político basado en la concertación de *todos* los implicados, superando las esferas disociadas en las que hasta ahora se ha planteado la misma en nuestro contexto.

- En un plano más específico señalaría la necesidad de mantener *el espíritu de solidaridad andaluz* en todos y cada uno de los eslabones que conforman el desarrollo de las actuaciones derivadas del marco político autonómico. La pérdida de valor a la que los principios planteados en la Ley de Solidaridad se van sometiendo al ir concretándose en intervenciones prácticas, debería ser objeto de estrecha vigilancia por todos aquellos que participamos en cualquier momento y aplicación de los mismos.
- Asumir el movimiento de educación inclusiva, tan cercano en sus valores a los planteados en la Ley de Solidaridad andaluza, podría servir como acicate para replantear la concepción de la diversidad que hemos ido construyendo colectivamente y que ha tendido a deslizarse peligrosamente hacia su valoración más negativa. Tenemos pendiente aún la incorporación, a nuestros mandatos y prácticas, de una visión alternativa y enriquecedora de la diversidad (más allá de la hecha en declaraciones formales). Un buen indicador de si avanzamos en esa dirección será en el futuro la progresiva incorporación de la misma a los discursos, prácticas y mandatos comunes para todos.
- La educación inclusiva no es conciliable con ninguna exclusión. La segregación de alumnos por motivos como sus dificultades de aprendizaje, su cultura, lengua o religión es intrínsecamente incompatible con el modelo educativo de la educación inclusiva. Aunque dentro de nuestra Comunidad se ha defendido y esgrimido que hay alumnos que no pueden ser incluidos (no son “integrables”), el rechazo cero a las exclusiones y el reconocimiento del derecho a la educación en condiciones de igualdad y calidad de todo alumno es innegociable en un marco como el que defendemos aquí. Las modalidades de escolarización vigentes deben por tanto ser revisadas a la luz de estos planteamientos.
- Algunos criterios y procedimientos concretos vigentes en nuestra comunidad, aún pensados para favorecer procesos de integración, han demostrado tener una importante y peligrosa capacidad excluyente. Deben por tanto ser también analizados desde la perspectiva más crítica y amplia que nos ofrecen las políticas inclusivas. Es el caso de las ya mencionadas medidas de “atención preferente”, de aquellas otras que se limitan a garantizar la escolarización de los alumnos en su entorno, y no en su centro, también de las que tienen un efecto disuasorio sobre el desarrollo de una educación para todos al limitar (autorizando y desautorizando externamente) procesos de integración en determinadas etapas educativas, y por último de las que basan la respuesta a la diversidad en la articulación preferente de medidas y procesos extraordinarios, singulares e individuales de escaso impacto en el contexto y respuesta general.
- La falta de convergencia y complementariedad entre las medidas en curso para responder a los colectivos hoy considerados bajo el paraguas de la diversidad debe ser considerada con urgencia, ampliándose además dicha convergencia a profesionales, servicios y organizaciones. En la misma línea, el marco institucional no debería constituir el entramado básico de las propuestas y proyectos locales de educación inclusiva, sino el comunitario y social, dando paso así a un modelo de trabajo y desarrollo que siendo global en su política y planteamientos se enraíza y fortalece en el ámbito local en que debe desarrollarse.

DIEZ AÑOS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS ESPAÑOLAS A LA LUZ DE LA *DECLARACIÓN DE SALAMANCA*

Santiago Molina García
Universidad de Zaragoza

NOTAS BIOGRÁFICAS

Mi situación profesional no ha cambiado desde el año escolar 1993-94. Durante esos diez años mantengo la misma situación: profesor de Educación Especial en la Universidad de Zaragoza. Lo único que ha cambiado ha sido el nombre del centro donde trabajo: en el año 1993 se denominaba "Escuela Universitaria de Magisterio" y ahora se denomina "Facultad de Educación".

No asistí a la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales organizada por la UNESCO, celebrada en Salamanca durante los días 7 al 10 de junio de 1994, por estos dos motivos: en primer lugar, porque no fui invitado expresamente a participar en los seminarios preparatorios y, desde hace bastantes años, no participo en ningún evento al que no he sido invitado; en segundo lugar, porque creo bastante poco en la eficacia de las grandes declaraciones, que son tan típicas en esa serie de conferencias internacionales.

VALORACIÓN PERSONAL DE LA "DECLARACIÓN DE SALAMANCA"

En líneas generales, dicha Declaración supuso una continuidad con las tendencias teóricas acerca de la Educación Especial que se venían propugnando a nivel internacional, sobre todo a partir del impacto que tuvo el conocido "Informe Warnock". Es decir, desde mi punto de vista, no supuso una ruptura epistemológica en el vacío, tal y como algunos autores partidarios de la denominación de "Escuelas Inclusivas" han querido hacer ver. Este dato, a mi juicio, es uno de sus aspectos más positivos porque si lo que se desea en este tipo de declaraciones es que sea posible la integración de sus principios en las políticas educativas de los distintos países participantes, ello sólo puede lograrse en la medida en que tales principios sean asumibles por los respectivos gobiernos, tanto desde el punto de vista económico como, sobre todo, desde el punto de vista de las respectivas culturas políticas.

Después de analizar concienzudamente todo el texto de dicha Declaración, he podido constatar que jamás se habla de la "escuela inclusiva", sino de la "escuela integradora", lo cual me parece bastante razonable, ya que la inclusión de los niños y jóvenes discapacitados en las escuelas regulares u ordinarias sólo tiene sentido en la medida en que ello permita su

integración en la cultura escolar. La mera inclusión en los circuitos de la escuela ordinaria puede resultar nefasta para ese tipo de alumnos cuando paralelamente no se consigue que se integren en la cultura escolar real (ejemplos negativos de inclusión escolar son ampliamente conocidos).

Otro dato que me parece muy positivo es que, cuando habla de los cambios que deberían producirse en el funcionamiento de las escuelas ordinarias, no se refiere exclusivamente a las ventajas que podrían derivarse de tales cambios para los alumnos discapacitados, o con necesidades educativas especiales, sino también para todos los alumnos en general. La "Escuela Graduada", que surgió cuando, a finales del siglo XIX y comienzo del XX la escolarización se convirtió en obligatoria dentro de unos ciertos intervalos de edad (es el modelo que todavía pervive), no sólo no es adecuada para satisfacer las necesidades de los alumnos que, en los tests psicométricos se sitúan por encima y por debajo de una desviación típica positiva y negativa, sino tampoco para aquellos alumnos situados en la zona central de la famosa "campana de Gauss", por estar basada en la consecución de la máxima homogeneización posible del alumnado. Su justificación, tal y como ha sido comprobado en numerosos estudios, únicamente adquiere sentido desde el punto de vista de la optimización de los recursos económicos disponibles destinados a la educación de un país.

Finalmente, otro punto que me parece fundamental es el que se refiere a las directrices que proporciona para que, de forma paulatina, los colegios específicos de Educación Especial vayan desapareciendo y transformándose en centros de recursos y de apoyo para los colegios ordinarios.

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ESPAÑOLAS ANALIZADAS DESDE LOS PRINCIPIOS DE LA DECLARACIÓN DE SALAMANCA

CONTEXTUALIZACIÓN

Con el fin de no extenderme demasiado, me voy a centrar exclusivamente en el análisis de dos aspectos contenidos en dicha declaración, durante los diez años transcurridos desde su aprobación: evolución de los modelos de escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales y formación inicial del profesorado. Obviamente, por problemas de espacio, ambos aspectos serán tratados de forma muy breve.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

3.2.1. Modelos de escolarización

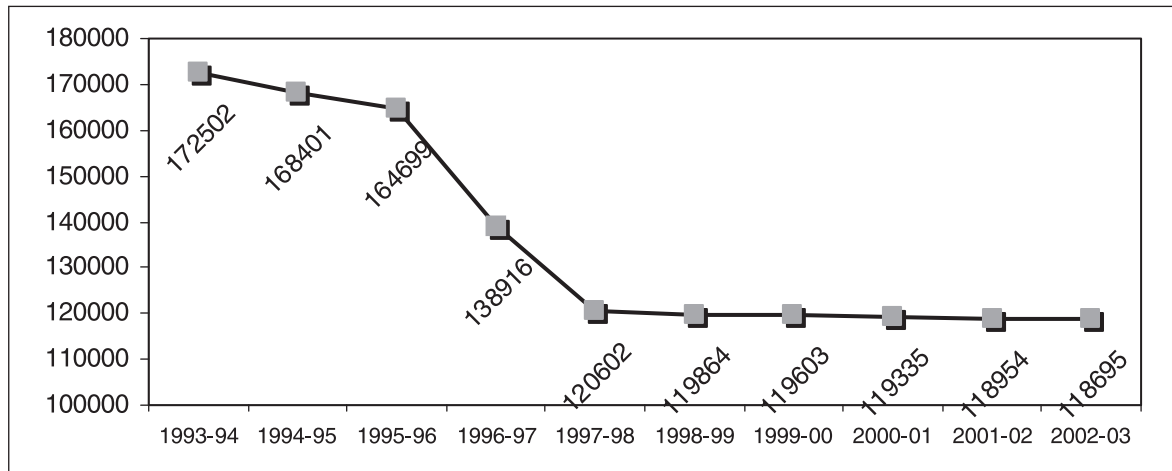
A lo largo de todas las páginas de la Declaración de Salamanca se afirma una y otra vez que el mejor modo de satisfacer las necesidades educativas de los niños y niñas con discapacidad es asistiendo a colegios ordinarios. Por ello, enfatiza que "las escuelas ordinarias con una orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo" (Considerandos, punto N° 2).

Asimismo, por tal motivo, dice textualmente que "Las políticas de educación en todos los niveles, del nacional al local, deben estipular que un niño o niña con discapacidad asistan a la escuela más cercana; es decir, a la escuela a la que debería asistir si no tuviera esa

discapacidad” (Marco de Acción, punto 18). Y unas líneas más abajo se dice que “Habrá que derribar los obstáculos que impidan el traslado de escuelas especiales a escuelas ordinarias” (Marco de Acción, punto 23).

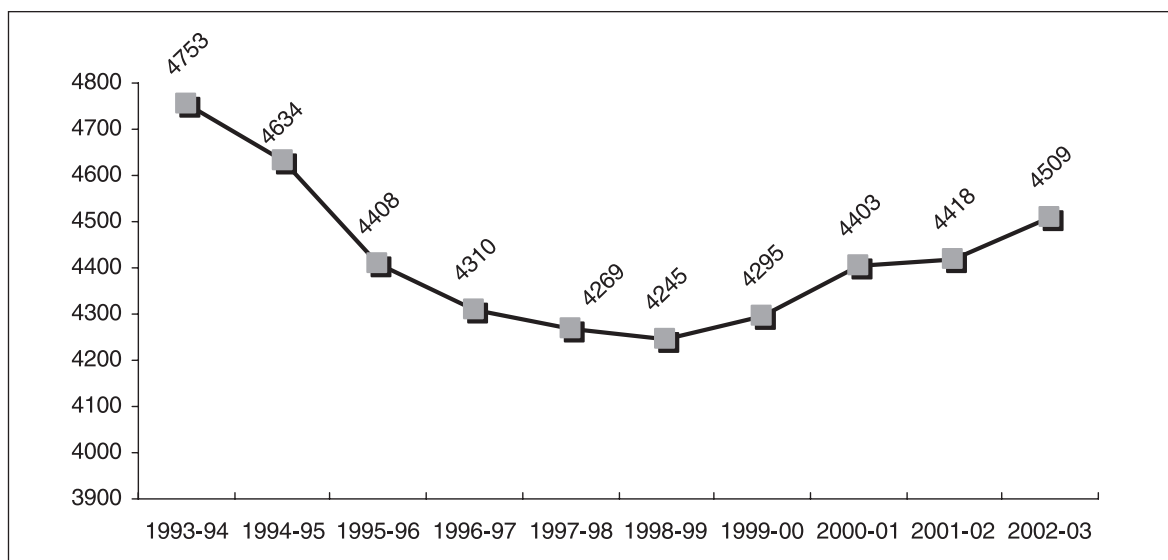
Ni que decir tiene que si los objetivos de política educativa citados en los dos párrafos anteriores se hubieran cumplido en España, lo esperable es que, en los últimos diez años, hubiera aumentado el número de colegios ordinarios y, por el contrario, descendido el de los colegios especiales. Que ello no ha sido así creo que queda bastante claro contemplando la evolución seguida en la creación y desaparición de ambos tipos de centros, según consta en los datos estadísticos publicados por el Ministerio de Educación (M.E.C.D.: Datos Estadísticos, 2004).

GRÁFICO Nº 1
EVOLUCIÓN DE LAS AULAS ORDINARIAS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA



En realidad, los datos evolutivos que figuran en el gráfico anterior no son muy significativos para el objetivo que me he planteado, ya que la disminución progresiva de las unidades (es decir, aulas) en colegios ordinarios puede explicarse por el descenso de la natalidad en nuestro país durante la década de los años ochenta y noventa del siglo pasado, con la excepción del espectacular descenso surgido desde el año 1995 hasta el año 1998, que parece razonable interpretar como que se debió a la supresión de los dos últimos años de la antigua E.G.B., convirtiéndose en los dos primeros años de la E.S.O. Si he analizado esos datos ha sido para poder comparar su evolución con la seguida por los colegios de Educación Especial, que se menciona en el siguiente gráfico.

GRÁFICO Nº 2
EVOLUCIÓN DE LAS AULAS EN COLEGIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL



Puede observarse que, desde el año 1993 hasta el año 1998, se produce un apreciable descenso del número de colegios de Educación Especial, el cual no creo que quepa atribuirlo a los efectos que tuvo la Declaración de Salamanca en la política educativa española, ya que los planes de construcción y de cierre de colegios no se ejecutan, de un año para otro, a tenor de lo que puedan prescribir las conclusiones aprobadas en congresos internacionales como el celebrado en Salamanca en 1994. Otro dato en apoyo de que dicho descenso no puede ser interpretado como consecuencia de los efectos que tuvo la Declaración de Salamanca en la política educativa española es el que se refiere a los años escolares 1993-94 y 1994-95: en el gráfico se observa que el descenso comenzó mucho antes de la promulgación de la mencionada declaración.

Por el contrario, sería razonable interpretar que la política educativa española en relación con la existencia de los colegios de Educación Especial se ha basado en los principios propugnados en la Declaración de Salamanca si a partir del año escolar 1998-99 hubiera descendido el número de dichos centros. Sin embargo, los datos contenidos en el referido gráfico muestran justamente lo contrario. Es decir, se evidencia bien claramente que el porcentaje de colegios de Educación Especial en relación con el número de colegios ordinarios, al menos en la Enseñanza Primaria, ha sido mayor en nuestro país, durante los últimos cinco años, que antes de haberse aprobado la Declaración de Salamanca.

Una interpretación ramplona y demagógica de esos datos consistiría en concluir afirmando que durante la época en que España estuvo gobernada por el partido socialista (hasta el año 1996) la política educativa tuvo muy en cuenta los postulados de la Declaración de Salamanca y que, en cambio, las políticas educativas implementadas por el partido popular han dado la espalda a dicha declaración. Yo creo que las auténticas razones hay que buscarlas en el pensamiento social hegemónico que es característico de las sociedades neoliberales postmodernas (y, por ende, en el pensamiento del profesorado en tanto que grupo social), basado en la contradicción que supone el mantenimiento de un discurso público liberal, progresista y de respeto a la diversidad, junto con la existencia de otro discurso privado y real apoyado en el racismo, la xenofobia y la exclusión social de quienes no disponen de un capi-

tal simbólico susceptible de general plusvalías (no es por casualidad que, durante bastante tiempo, a las personas discapacitadas se les haya denominado personas minusválidas), y de quienes poseen una cultura diferente a la hegemónica.

En apoyo de esta interpretación que acabo de formular podría citar algunos estudios muy relevantes y rigurosos. Sin embargo, si así lo hiciera me estaría saliendo de las pautas aceptadas para esta publicación, sobre todo en lo que respecta al estilo y enfoque del problema.

Formación inicial del profesorado

Como no podía ser de otra forma, los redactores de la Declaración de Salamanca hacen mucho hincapié en la importancia que tiene un cambio radical en la formación del profesorado si de verdad se desea convertir en realidad los principios de dicha declaración. Así por ejemplo, se dice que los gobiernos deben “Garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras” (Considerandos, punto N° 3).

Más adelante se concretan los cambios que deberían producirse en la formación del profesorado en los siguientes términos:

“Los programas de formación inicial deberán inculcar en todos los profesores, tanto de primaria como de secundaria, una orientación positiva hacia la discapacidad que permita entender qué es lo que puede conseguirse en las escuelas con servicios de apoyo locales” (Marco de Acción, punto N° 41).

“Las aptitudes requeridas para responder a las necesidades educativas especiales deberán tenerse en cuenta al evaluar los estudios y al expedir el certificado de aptitud para la enseñanza” (Marco de Acción, punto N° 43).

Obviamente, hubiera sido deseable que los redactores de la referida Declaración de Salamanca hubieran concretado mucho más sus propuestas de acción en el ámbito de la formación del profesorado, en una línea semejante a la que propone el proyecto de convergencia europea de los estudios superiores. Sin embargo, es razonable que no descendieran al ámbito de los planes de estudio y de los modelos de enseñanza (por ejemplo, al de la enseñanza colaborativa y tutorial) de los centros de formación del profesorado. A pesar de la inconcreción que rezuma el capítulo dedicado a la formación del profesorado, yo creo que lo que se dice en el mismo es suficiente para entender por dónde deberían transcurrir los modelos de formación del profesorado si de verdad se desea que los profesores estén debidamente preparados para satisfacer las necesidades específicas de los alumnos discapacitados.

El problema radica, como en el caso de las modalidades de escolarización, en saber si en las políticas españolas para la formación del profesorado, generadas en estos últimos diez años, se ha producido algún cambio para poder afirmar que vamos en la dirección apuntada en la Declaración de Salamanca.

Desgraciadamente, no hay más que analizar los contenidos de la L.O.G.S.E., de la L.O.C.E. y de los respectivos decretos, órdenes ministeriales y resoluciones, para darse cuenta inmediatamente que no se ha producido ningún cambio en estos últimos diez años. Los vigentes planes de estudio para la formación inicial del profesorado de la enseñanza preescolar y primaria fueron aprobados mucho antes que la promulgación de la Declaración de Salamanca y, posteriormente, no se ha introducido cambio alguno. A la vista de este dato se

podría concluir afirmando que no ha habido ningún cambio porque no era necesario, ya que dichos planes de estudio estaban en total consonancia con el contenido de la referida declaración. Veamos a continuación si esta interpretación es plausible.

Como es bien sabido, en los vigentes planes de estudio para la formación inicial del profesorado de la enseñanza preescolar y primaria sólo existe una asignatura troncal relacionada directamente con las necesidades educativas de los alumnos discapacitados, denominada "Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial". Dicha asignatura tiene asignados nueve créditos, lo cual equivale a decir que se cursa a lo largo de un año escolar.

No hay que ser muy sagaces para comprender que con esa denominación tan inespecífica, y con el número de créditos que tiene asignados, resulte muy difícil lograr que todos los profesores y profesoras salgan del centro de formación del profesorado con "una orientación positiva hacia la discapacidad". Pero todavía el problema se complica más cuando dicha asignatura ha sido dividida en dos, habiéndose adscrito cada una de ellas a dos áreas de conocimiento diferentes y pertenecientes a dos departamentos distintos, lo cual ha motivado que no haya coordinación alguna entre la primera (las bases psicológicas) y la segunda (las bases pedagógicas), o que en ambas se repitan los mismos contenidos, o se exijan exámenes y trabajos contradictorios entre sí con enfoques radicalmente opuestos, que únicamente sirve para volver locos a los futuros profesores y para que acaben la carrera con actitudes contrarias a la cultura de la discapacidad y de la diversidad.

Si ahora nos referimos a los planes de estudio para la formación inicial del profesorado de la enseñanza secundaria, el panorama de estos últimos diez años resulta mucho más desolador, tal y como veremos a continuación.

El plan de estudios que todavía está vigente es el que se puso en marcha en el año 1971, como consecuencia de lo que prescribía la Ley General de Educación de 1970 (el tristemente famoso C.A.P.). Y, como han demostrado todos los estudios existentes, el Certificado de Aptitud Pedagógica no es que fuera inútil y pernicioso para que el profesorado de dicho nivel de la enseñanza estuviera preparado para atender las necesidades específicas de los estudiantes discapacitados, sino que no proporcionaba preparación psicopedagógica alguna para atender las necesidades de cualquier alumno.

Ante la ineficacia de dicho modelo de formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria, en el año 1995 fue promulgado el Real Decreto 1692 de 20 de octubre de 1995, que introducía algunos cambios importantes, y hasta el momento presente sólo se ha puesto en marcha en alguna que otra universidad a título experimental. Es decir, no es posible disponer de datos para saber si el plan de estudios contenido en dicha norma legal hubiera mejorado la formación del profesorado para atender las necesidades educativas de los estudiantes con dificultades de aprendizaje en la enseñanza secundaria. Otro problema muy diferente es saber por qué no se llevó a cabo dicho modelo de formación inicial.

Por último, en el B.O.E. del día 4 de febrero de 2004 ha aparecido promulgado el Real Decreto 118 de 23 de enero, donde se especifica cómo debe ser la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria para los próximos años. Aunque cada vez son más abundantes los rumores que dicen que dicho modelo tampoco va a ser implementado como consecuencia del triunfo del partido socialista en las elecciones celebradas el día 14 de marzo del corriente año, hoy por hoy es el que está vigente y, por consiguiente, merece la pena dedicar unas líneas a analizar su contenido para poder saber si va en la línea de las recomendaciones contenidas en la Declaración de Salamanca, o si por el contrario las ignora totalmente.

La primera constatación es que en el catálogo de áreas de especialización didáctica contenidas en el anexo primero no hay ninguna que posea la más mínima relación con la

Educación Especial, lo cual tiene una cierta coherencia con la estructura de la actual enseñanza secundaria, aunque resulta imposible de justificar de cara a los principios y recomendaciones de la Declaración de Salamanca.

En el catálogo de materias que configuran el plan de estudios del nuevo título de Especialización Didáctica (la denominación resulta muy significativa para entender cuál es la verdadera preocupación del legislador) únicamente aparece una materia común (Diseño y Desarrollo del Currículo y Organización Escolar), con 7.5 créditos (4.5 teóricos y 3 prácticos), en cuyos contenidos aparecen “los alumnos con necesidades específicas” (extranjeros, superdotados intelectualmente y con necesidades educativas especiales). Después, dentro del practicum correspondiente a la Didáctica de la asignatura correspondiente, aparece el siguiente contenido que podría interpretarse que posee alguna relación con las necesidades educativas especiales: “medidas de apoyo, refuerzo y ampliación curricular”.

Aunque parezca mentira, el contenido especificado en el párrafo anterior es lo único que hay que suponer que va a capacitar al profesorado de enseñanza secundaria a enfrentarse con la difícil tarea de atender las necesidades educativas en las aulas ordinarias de los alumnos discapacitados y con problemas de aprendizaje. Es decir, nada de nada.

¿Cómo puede justificarse ese lamentable olvido, no sólo de las recomendaciones contenidas en la Declaración de Salamanca, sino también de la realidad social diferenciada y multicultural de las aulas de la enseñanza secundaria? Desde mi punto de vista, la justificación viene dada porque el legislador parte del supuesto de que con la implantación de los itinerarios curriculares diferenciados en la E.S.O. no va a quedar ningún alumno discapacitado en las aulas ordinarias. Lo probable es que, en caso de llevarse a la práctica dichos itinerarios, los alumnos con problemas de aprendizaje volverán a las aulas especiales a tiempo completo, en contra de lo que prescribe la Declaración de Salamanca cuando defiende que “la escolarización de niños en escuelas especiales –o clases especiales en la escuela con carácter permanente– debería ser una excepción” (Marco de Acción, punto N° 8).

UNA VALORACIÓN DE LA *DECLARACIÓN DE SALAMANCA* DESDE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS

Benigno Martín González González
IES La Laboral de La Laguna (Tenerife)
María Eva Bocco Nieto

La “Declaración de Salamanca”, emanada de la Conferencia Mundial promovida por la UNESCO en 1994, ha constituido un punto de inflexión y un referente en el ámbito de la Atención a la Diversidad y, principalmente, en el de la “educación especial” en la Enseñanza Primaria y Secundaria. Esto ha sido posible gracias a la explicitación de un marco de acción que ha permitido contextualizar la Atención a la Diversidad en aspectos relacionados con la política y organización, con la escuela, con la formación del profesorado y con los recursos necesarios para desarrollarla de manera efectiva.

El marco de acción promueve que los centros educativos deben acoger a todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Establece, además, que el término “necesidades educativas especiales” se refiere al alumnado cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje y proclama que los centros educativos tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todo el alumnado, incluido aquel que presenta discapacidades graves. Los centros educativos tienen que integrar a todo el alumnado, para lograr de esta manera la igualdad de oportunidades y propiciar una sociedad integradora. La integración conlleva, obviamente, que los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender y dar respuesta a la diversidad del alumnado.

En Canarias, desde la década de los 80, se ha venido realizando un esfuerzo considerable por combatir el histórico atraso cultural de la población de las islas, uno de los más altos de España, y por escolarizar a todos sus habitantes. Ha sido notoria, en este sentido, la inversión realizada tanto en recursos materiales como humanos.

La *Declaración de Salamanca*, tanto en lo que respecta a su filosofía como su marco de acción, ha formado parte de las políticas educativas que se han llevado a cabo en la Comunidad desde 1994. Prueba de ello es que gran parte de sus principios y directrices se recogen tanto en órdenes y decretos “generales” relacionados con la formación del profesorado, con el funcionamiento de las escuelas, colegios e institutos o con la secuenciación de los currículos así como en programas y planes específicos de atención a la diversidad.

Sin embargo, el hecho de que los documentos recojan principios y directrices no siempre conlleva que hayan sido asumidos por la comunidad educativa y por la sociedad en general. Por este motivo nos vamos a centrar, a continuación, en aquellos principios y directrices de la “Declaración” que nos parecen más relevantes y en las dificultades que, a nuestro parecer, han impedido un desarrollo adecuado de la misma.

Las nuevas ideas sobre las necesidades educativas especiales y, en general, sobre la atención a la diversidad, emanadas de la *Declaración de Salamanca* reflejan que las diferencias humanas son normales y el aprendizaje, por tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada alumno/a, más que el alumno/a adaptarse al ritmo y a la naturaleza del proceso educativo. Una pedagogía centrada en el alumno/a es, en este sentido, positiva para todo el alumnado (reduce el número de fracasos escolares y de repetidores y garantiza un mayor nivel de éxito escolar) y, como consecuencia, para toda la sociedad. Para que la escuela tenga éxito es necesario realizar un esfuerzo en común, de todos los individuos que integran la sociedad. La reforma que precisan para ello las instituciones sociales no sólo es una tarea técnica, sino que depende de la convicción, el compromiso y la buena voluntad de todos los individuos que integran la sociedad. El principio fundamental que rige las escuelas integradoras es el siguiente: “todos los alumnos y alumnas deben aprender juntos, de manera que la escuela debe reconocer las diferentes necesidades de su alumnado y responder a ellas, adaptarse a sus diferentes estilos y ritmos de aprendizaje y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades”; para ello se deben concentrar los esfuerzos en la creación de escuelas integradoras, haciendo especial hincapié en la formación del personal docente y en la creación de centros con buenos recursos materiales y humanos.

Los principios y directrices que se han descrito en el párrafo anterior son fundamentales en una escuela integradora que se centra en el alumno/a para disminuir el fracaso escolar. Sin embargo, su consecución lleva implícito tanto el desarrollo curricular y metodológico como la implicación responsable de todas las instituciones sociales en la educación de los jóvenes.

Existen numerosos estudios empíricos sobre las concepciones didácticas del profesorado de Educación Secundaria que muestran una tendencia mayoritaria en éstos a concebir la enseñanza en una actividad centrada en la explicación del profesor/a. Estos datos evidencian que en los centros predomina aún la enseñanza que solemos denominar como “tradicional”. Este tipo de enseñanza pone poco o ningún énfasis en las concepciones, en la participación activa del alumnado y en la asunción de responsabilidad de estos en el proceso enseñanza-aprendizaje. Por este motivo consideramos que la formación del profesorado canario debe ser un tema prioritario si queremos que los principios y directrices de la “Declaración” calen en la comunidad educativa. Los objetivos de esta formación deben ser los siguientes:

- Desarrollar actitudes y prácticas docentes más colaborativas, comunicativas, críticas y autónomas. Crear un clima de colaboración que aumente la satisfacción, confianza y autoestima entre el profesorado.
- Orientar las actividades de formación del profesorado hacia enfoques con presupuestos constructivistas.
- Diseñar unidades didácticas atractivas para el alumnado a partir de pequeños proyectos, de planteamiento de situaciones problemáticas de interés para el alumnado, a partir de los centros de interés del alumnado.

- Fomentar el uso de la evaluación formativa. Hacer partícipe y responsable al alumnado de su aprendizaje y de su evaluación mediante la autoevaluación y la evaluación mutua.
- Fomentar la conveniencia de diversificar el uso de recursos didácticos.

La *Declaración de Salamanca* establece, además, que la mayoría de los cambios necesarios no se limitan a la integración del alumnado con discapacidades. Estos cambios forman parte de una reforma de la enseñanza necesaria para mejorar su calidad y pertinencia y la promoción de un mejor aprovechamiento escolar por parte de todo el alumnado. En la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (EpT) se recalca la necesidad de un modelo que garantice la escolarización satisfactoria de toda la población, de manera que se adopten sistemas más flexibles capaces de tener en cuenta las diferentes necesidades del alumnado para conseguir el éxito en la enseñanza y en la integración. Se establece que:

- Los programas de estudio deben adaptarse a las necesidades del alumnado y no al revés. Por consiguiente, las escuelas deberán ofrecer opciones curriculares que se adapten al alumnado con capacidades e intereses diferentes.
- El alumnado con necesidades educativas especiales (y aquel que precisa atención más individualizada) debe recibir un apoyo adicional en el programa regular de estudios, en vez de seguir un programa de estudios diferente. El principio rector será el de dar a todo el alumnado la misma educación, con la ayuda adicional necesaria para aquellos que la requieran.
- La adquisición de conocimientos no es sólo una mera cuestión de instrucción formal y teórica. El contenido de la enseñanza debe responder a las necesidades de los individuos a fin de que éstos puedan participar plenamente en el desarrollo. La instrucción debe relacionarse con la propia experiencia del alumnado y con sus intereses concretos, para que se sientan así más motivados.
- La evaluación formativa deberá integrarse en el proceso educativo ordinario para mantener tanto al alumnado como al profesorado informados del dominio del aprendizaje alcanzado, determinar las dificultades y ayudar al alumnado a superarlas.

Estos principios y directrices conllevan la innovación y el cambio en el Centro a partir de una reflexión crítica, cooperativa y comprometida de la realidad docente. Creemos que para que la innovación y el cambio en el Centro tengan lugar es necesario que el profesorado canario:

- Asuma que el aprendizaje siempre es posible y tiene lugar en contextos de comunicación y cooperación (relaciones personales, clima afectivo y autoestima).
- Tenga expectativas positivas acerca del aprendizaje de los alumnos y alumnas.
- Sea consciente de la diversidad en el aula y desarrolle el trabajo escolar de forma que todo el alumnado tenga oportunidades de progresar.
- Sea capaz de abordar la diversidad desde las aulas normales de clase.
- Potencie la organización del centro en aulas de materia (recursos, biblioteca de aula, diccionarios, Internet...) y dinamice otros espacios cercanos (calle, pueblo, campo, instituciones, medios de comunicación, viajes, intercambios...).
- Busque recursos alternativos al libro de texto, que tiendan a la diversidad y no a la uniformidad.

La "Declaración" también establece que deben efectuarse investigaciones regionales y nacionales para elaborar la tecnología de apoyo apropiada para las necesidades educativas especiales. Se debe facilitar la libre circulación de material y equipo relacionados con las necesidades de personas con discapacidades. La difusión de ejemplos de prácticas acertadas puede contribuir a mejorar la enseñanza y el aprendizaje. También es muy valiosa la información sobre investigaciones pertinentes. Se deberá prestar apoyo en el plano nacional al aprovechamiento de las experiencias comunes y la creación de centros de documentación; asimismo se deberá mejorar el acceso a las fuentes de información. Las prestaciones educativas especiales deberán integrarse en los programas de investigación y desarrollo de instituciones de investigación y centros de elaboración de programas de estudio. Se deberá prestar especial atención a este respecto a las investigaciones prácticas centradas en estrategias pedagógicas innovadoras. El profesorado deberá participar activamente en la realización y en el estudio de tales programas de investigación.

Tampoco los principios y directrices anteriores se han desarrollado de manera aceptable en nuestra comunidad. Creemos que la causa reside en no propiciar las reuniones pertinentes del profesorado de necesidades educativas especiales y en no dinamizar el Servicio de Publicaciones de la Consejería de Educación. Se ha obstaculizado de esta manera el intercambio de experiencias innovadoras entre el profesorado, y no se ha contribuido a aumentar la motivación y la autoestima mediante el apoyo y el reconocimiento de la labor que el profesorado está llevando a cabo en el aula.

En lo que respecta a la formación del personal docente, la *Declaración de Salamanca* acuerda que los programas de formación inicial deberán inculcar en todo el profesorado, tanto de primaria como de secundaria, una orientación positiva hacia la diversidad. Deberán capacitarle, entre otros aspectos, para evaluar al alumnado con dificultades de aprendizaje, adaptar el contenido del programa de estudios e individualizar los procedimientos pedagógicos. Será, por tanto, prioritario preparar guías y organizar seminarios para administradores, supervisores, directores y profesorado experimentado, con objeto de dotarlos de la capacidad de asumir funciones directivas en este ámbito y prestar apoyo y capacitar a personal docente con menos experiencia. Además, la formación en el servicio se deberá desarrollar en cada escuela mediante la interacción con formadores y recurriendo a la enseñanza a distancia y otras técnicas de autoaprendizaje. Por último, el apoyo a las escuelas ordinarias podría correr a cargo tanto de las instituciones de formación del profesorado como del personal de extensión de las escuelas especiales, expertas en medidas de atención a la diversidad. Las escuelas ordinarias deberán utilizar cada vez más estas últimas como centros especializados que prestan apoyo directo a los niños y niñas con problemas de aprendizaje. Tanto las instituciones de formación como las escuelas especiales pueden dar acceso a dispositivos y materiales específicos que no existen en las aulas ordinarias.

Los principios y directrices anteriores tampoco han calado de la manera esperada en la comunidad educativa canaria. Las causas, a nuestro entender, son las siguientes:

- El profesorado cumple y aplica en el aula las disposiciones. No es considerado por la Administración como sujeto activo, creativo y responsable.
- El profesorado no se concibe como profesional. Sin embargo, puede y debe tomar decisiones sobre contenidos, metodología y evaluación.
- El profesorado tiene unas concepciones sobre el proceso enseñanza-aprendizaje que le hacen, bastante a menudo, impermeable a las propuestas y reflexiones de las investigaciones.

- El profesorado es reticente a modificar su actividad. Este hecho adquiere mayor importancia en la medida en que sus condiciones de trabajo no cambian.
- La formación del profesorado no integra los conocimientos teóricos y los basados en la experiencia.
- Los formadores son reticentes a asumir que la innovación no se transfiere directamente al profesorado.

Todo esto hace que el profesorado tenga una visión absolutista del conocimiento. Es decir, que conciba el conocimiento como disciplinar, como un conjunto acumulativo de verdades inmutables, de transmisión de contenidos, de incorporación formal y mecánica de los contenidos en la mente de los alumnos y alumnas,... y la práctica docente como una rutina. Frente a esta visión la formación del profesorado debe ir encaminada a cuestionar las concepciones y las prácticas docentes: qué enseñar, para qué, qué tareas poner en marcha en clase, cómo seguir la evolución y el aprendizaje de todo el alumnado, cómo atender a la diversidad del alumnado, cómo atender a las necesidades de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales,...

Además, existe por parte de las administraciones educativas un escaso reconocimiento a la formación y a la carrera docente del profesorado: son aspectos que forman parte de la buena voluntad, predisposición y satisfacción personal del profesorado. Por otro lado, las líneas de formación no atienden, como debieran, a la demanda del profesorado; además, los aspectos formativos que se priorizan son puntuales, no perduran en el tiempo, con lo que muchas veces al profesorado se le transmite la sensación de inoperatividad e impotencia. No existe tampoco la coordinación que cabría esperar entre las diferentes políticas educativas de la Comunidad, de manera que es habitual que en los centros educativos exista desconexión entre el plan de mejora, los proyectos de mejora, los grupos de trabajo y la formación del profesorado que se está llevando a cabo.

Podemos afirmar, a modo de conclusión, que si bien los principios y directrices de la *Declaración de Salamanca* continúan siendo un referente para las políticas educativas de Atención a la Diversidad del alumnado en Canarias, y dentro de ésta, para la "educación especial", no han calado en la comunidad educativa y en la sociedad en general debido, fundamentalmente a:

- Descoordinación entre las distintas instituciones responsables de la educación de los jóvenes. Algunas de ellas, además, consideran que la responsabilidad de la educación recae únicamente en la escuela.
- Descoordinación entre las diferentes políticas educativas de la Comunidad.
- La formación del profesorado no atiende, como debiera, a sus demandas.
- Escaso reconocimiento por parte de las administraciones educativas a la formación y a la carrera docente del profesorado.

LA *DECLARACIÓN DE SALAMANCA* REVISADA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA COMUNIDAD DE CANTABRIA

Teresa Susinos Rada
Universidad de Cantabria

INTRODUCCIÓN

Recordar en una publicación como ésta la Declaración de Salamanca tiene, a mi modo de ver, un gran interés pues en dicho encuentro se suscribió un documento que sintetiza las líneas generales que permitirían a los países firmantes conseguir sistemas educativos más inclusivos.

Por eso, opino que una reunión de estas características, que finaliza con un marco de actuación concreto y que es aprobado por tal cantidad de países e instituciones, ha de ser considerado un hito en nuestra historia educativa más reciente y puede ser tomado como referente para evaluar nuestra posición relativa actual en relación a las propuestas que allí se recogen.

Naturalmente, no se nos escapa que, con frecuencia, el efecto de estas declaraciones internacionales es más retórico o institucional que real y su influencia sobre las escuelas de los distintos países no siempre es evidente, pero, justamente por este motivo, para no perder el norte marcado por estos documentos marco, conviene revisar periódicamente nuestro rumbo y evaluar nuestros sistemas educativos a la luz de lo dicho en aquellas declaraciones.

Por otra parte, el verdadero valor de la Declaración de Salamanca se comprende mejor cuando se la enmarca en la corriente internacional de la inclusión educativa. Como se sabe, la inclusión es un modelo ampliamente fundamentado y difundido que excede las fronteras locales y que se relaciona con todas las iniciativas dirigidas a conseguir una mayor participación de todos en las escuelas y también en la sociedad. Así entendida, como un punto de referencia dentro de un modelo teórico y práctico, es como toma mayor interés dicha Declaración.

Además, un libro como éste nos permitirá apreciar las diferencias entre Comunidades Autónomas que sin duda existen en nuestro país y que, precisamente, justifican esta visión transregional de la atención a la diversidad que pretende ofrecerse en estas páginas. Sospecho que en este análisis de la situación particular de las diferentes comunidades encontraremos que, en ocasiones, el proyecto inclusivo más que avanzar parece estar retrocediendo, y que determinadas iniciativas en lo legal o en lo organizativo dentro de las escuelas suponen de facto una negación o una merma de los derechos de algunos alumnos a participar, a pertenecer y a disfrutar de una educación común. Por eso mismo me parece más urgente tomar

puntos de referencia como la Declaración de Salamanca, que actúen como faros en las políticas educativas.

Por último, es inevitable que las líneas que siguen sean la expresión de una visión particular sobre nuestra Comunidad Autónoma que, aunque trata de apoyarse en algunas evidencias o datos objetivos, no puede escapar al filtro intelectual de su autora.

ALGUNOS RASGOS DEL SISTEMA EDUCATIVO EN LA COMUNIDAD DE CANTABRIA

Conviene comenzar recordando que la Comunidad Autónoma de Cantabria se encuentra entre aquellas comunidades que más tardíamente recibieron las competencias en educación, lo cual tuvo lugar en 1998. Sin duda este hecho nos ayuda a comprender que existan numerosas diferencias con otras comunidades y, en particular, con las comunidades más tempranas en este proceso de transferencia (País Vasco y Cataluña) que asumieron el gobierno de lo educativo en 1980 y que, por tanto, pueden hablar de un modelo educativo propio con más tradición.

Partiendo de este hecho, es posible adivinar que las políticas educativas de la región cántabra han sido en gran medida las establecidas a nivel nacional y, en particular, han tenido plena coincidencia con las líneas diseñadas por el Partido Popular que ha venido rigiendo esta comunidad incluso antes de que lo hiciera en el estado español. Por lo tanto, no es posible hablar de un modelo regional propio que difiera particularmente del establecido a nivel nacional¹.

Dicho lo anterior, sí es posible establecer algunas líneas básicas que, a mi modo de ver, podrían definir la situación actual del sistema educativo en nuestra comunidad y, en particular, de cómo dicha situación se aproxima o aleja del objetivo marcado por la Declaración de Salamanca, que no es otro que el objetivo-utopía de la inclusión.

Es importante en este punto tomar una perspectiva histórica de los diez años que han transcurrido desde entonces. Así, desde ese curso académico (1994-95) tomaremos algunos parámetros del sistema educativo para comparar cómo se presentaban en aquella fecha y cómo aparecen en el momento presente.

En primer lugar, conviene tener presente que Cantabria es una de las comunidades autónomas que en estos diez años ha sufrido mayor pérdida de alumnos en las enseñanzas obligatorias. Entendiendo que esta tendencia a la reducción del número de alumnos es general en casi todo el país (14% de alumnado menos durante los diez últimos años), en el caso de Cantabria la disminución de alumnado es casi el doble de la media nacional (26,8% en todo el periodo)².

Este descenso del número de alumnos, junto con un aumento del número de profesores, han dado como efecto un descenso notable en la ratio profesor/alumno, que en el caso de Cantabria ha pasado de ser en 1993 de 21 a 17 en el año 2001. Este dato podría hacernos pensar en una mejora de las condiciones para la docencia pero, sin embargo, no es evidente que este descenso de la ratio profesor/alumno haya traído consigo cambios notables en la línea de conseguir centros y aulas más inclusivos. Por otra parte, este descenso de la ratio no se distribuye de forma homogénea en todos los centros y es más bien característico de los

¹ Desde mayo de 2003 gobierna la región una coalición entre el Partido Regionalista de Cantabria y el Partido Socialista.

² Los datos de la evolución en los últimos diez años proceden del MEC, en la siguiente dirección web: <http://wwwn.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=31&area=estadisticas>.

centros públicos, puesto que muchos centros concertados mantienen ratios mucho más altas de la media regional.

Sin embargo, sí se ha producido una evolución en cuanto al número y tipo de alumnado extranjero en nuestra región. Este aspecto, como ha sido ya señalado por numerosos autores, modifica el escenario tradicional de docencia y nos obliga a reconsiderar algunas formas tradicionales de organización en las aulas y en los centros. Así, por lo que respecta al alumnado extranjero, sabemos que en nuestro país este colectivo ha ido aumentando de forma ininterrumpida durante los diez últimos años hasta multiplicarse casi por seis durante dicho plazo de tiempo. Sin embargo, esta tendencia de crecimiento que se observa en todo el país no es igualmente apreciable en Cantabria, en donde (aunque en aumento) existe todavía un porcentaje bajo de este tipo de alumnado, de forma que si en el curso pasado el porcentaje medio de alumnado extranjero en España era del 4,5%, en Cantabria dicho porcentaje se reducía al 2,3%.

Por otra parte, otro rasgo que define el estado del sistema educativo regional es la proporción de alumnado escolarizado en *enseñanza pública o enseñanza concertada* que, en este caso es de 64,6% versus 35,8%. Además de que dicha proporción hace de Cantabria una región con alto número de centros concertados dentro del panorama nacional, se comprueba, tal y como sucede en otras muchas comunidades autónomas, que la mayor parte del alumnado inmigrante acude a centros públicos (68% de los alumnos³), lo cual es igualmente cierto para los alumnos con n.e.e. escolarizados en aulas ordinarias. Así podemos asegurar que las aulas de los centros públicos son mucho más heterogéneas que las de los centros concertados, con el agravante de que existe una tendencia a la concentración de alumnado inmigrante o de etnia gitana en unos pocos centros de la región. Como se sabe, este fenómeno plantea serios problemas para la continuidad de algunos centros y además no se resuelve automáticamente aplicando políticas de dispersión o reparto de estos alumnos.

En cuanto al ámbito de las denominadas “necesidades educativas especiales”, algunos datos pueden ayudarnos a conocer cuál es el panorama regional:

- En Cantabria la mayor parte de los alumnos con n.e.e. están escolarizados en centros ordinarios (lo cual es la tónica general en todo el país desde que se introdujo la legislación integradora en 1985, a excepción de Cataluña, donde, según los datos del propio MEC, la mitad de los alumnos con n.e.e. son escolarizados en centros especiales). Incluso, se observa que Cantabria está por encima de la media nacional en cuanto a la escolarización en centros ordinarios de este tipo de alumnado.
- Sin embargo, llama la atención que según datos del MEC de 2000-01, Cantabria es la comunidad autónoma que más cantidad de alumnos con n.e.e. identifica entre su alumnado de enseñanzas no obligatorias.
- También es de destacar que, si bien en la educación ordinaria es más abundante el modelo de enseñanza pública (como ya hemos dicho), en la enseñanza en centros de educación especial esta tendencia se invierte. Así, en este curso 2003-04 en nuestra región contamos con dos centros públicos de E.E. que escolarizan a un total de 96 alumnos y 7 centros privados que reúnen 181 alumnos. Esta proporción es notablemente más elevada que la registrada a nivel nacional, donde el desequilibrio no es tan notable⁴.

³ Fuente: García, A. y Zubieta, J.C. (2003) Inmigrantes en Cantabria. Santander. Fundación Marcelino Botín.

⁴ Conviene hacer notar aquí que estamos hablando de las enseñanzas obligatorias, puesto que en la enseñanza no obligatoria la oferta pública es aún menor, del mismo modo que sucede con la enseñanza en régimen de integración que es prácticamente inexistente después de la escolaridad obligatoria.

¿HACIA DÓNDE CAMINAMOS EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD?

A los anteriores indicadores del estado del sistema educativo de la región se añade la inexistencia pertinaz a lo largo de estos años de un modelo propio de atención a la diversidad. Un modelo público y conocido de tales características permitiría orientar las políticas y la normativa que regula estos asuntos. Por este mismo motivo seguramente, encontramos que en Cantabria no existe una normativa específica diferencial que no sea la establecida para todo el territorio nacional.

A lo largo de estos diez años, cabe destacar dos iniciativas destinadas a establecer unas directrices generales mínimas en la atención a la diversidad de las cuales una procedía del Consejo Escolar de Cantabria y la otra del reciente equipo de gobierno en la Consejería de Educación.

El primer documento elaborado por la Comisión de Programas, Profesorado y Calidad de la Educación del Consejo Escolar de Cantabria vio la luz en septiembre de 2001 y en él se recogían algunas propuestas derivadas de un *“proceso de reflexión sobre la Educación Especial iniciado, por primera vez en nuestra región, bajo la coordinación del Consejo Escolar de Cantabria”*. Se dice literalmente en el informe que:

“Nuestra primera y principal propuesta es que debieran superarse los estrechos límites de la Educación Especial (entendida como el “problema” de unos pocos alumnos con discapacidad) y asumir la óptica más amplia de la atención a la diversidad, esto es, que la cuestión fundamental está en discutir cómo podemos mejorar nuestra oferta educativa para todos aquellos alumnos que por cualquier causa tienen mayores dificultades para aprender (...) Por otra parte, esta necesidad de ampliar nuestras miras hacia la atención a la diversidad se justifica cada vez más en una sociedad que tiende hacia altos grados de multiculturalidad y en la que una escuela monolítica o inflexible no tiene ningún sentido”.

Bajo una idea como la expuesta anteriormente, el Informe hace algunas propuestas sobre el profesorado, sobre recursos e instalaciones y sobre aspectos relativos a la organización y coordinación en los centros y el sistema educativo regional.

Con una perspectiva no lejana al anterior informe, un nuevo documento ha sido publicitado muy recientemente por parte de la Consejería de Educación⁵ con el objetivo de establecer un marco común de atención a la diversidad. Del mismo modo, el texto asegura ser el fruto de la aportación de diferentes profesores y profesionales de los centros educativos de la región. En este caso, el documento adopta una definición más amplia de la diversidad (no limitada a las n.e.e), entendiendo que ésta responde a la variabilidad natural de los grupos humanos que se ve reflejada en la escuela. Del mismo modo, en la propuesta se defiende la idea de que la atención a la diversidad es un asunto que debe ser asumido por el conjunto de la comunidad escolar y, por tanto, no es el ámbito particular de unos profesores (o especialistas) concretos como tradicionalmente viene sucediendo.

Es posible que este nuevo documento marco nazca con mayores visos de realización puesto que proviene de la iniciativa del reciente equipo de gobierno. Además, no se trata exclusivamente de una declaración formal de principios, sino que se acompaña de propuestas concretas de cambios en los centros y en su relación con el entorno, en la regulación nor-

⁵ “La atención a la diversidad. Una propuesta para los centros educativos”. Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria. Marzo 2004.

mativa que afecta a la atención a la diversidad o en la formación del profesorado y la contratación del mismo.

ALGUNOS RETOS PARA EL FUTURO

Podríamos afirmar que el proyecto inclusivo defendido en la Declaración de Salamanca está aún distante para nosotros en muchos sentidos. Lo cierto es que la inclusión es un plan abierto, es un modelo en acción, siempre en revisión y siempre inacabado por lo que lo importante es reconocerse “en camino”. En tal proceso de búsqueda permanente de mejorar la atención a la diversidad, es posible identificar algunos retos que nuestra comunidad tendrá que afrontar:

1. Sin duda, la Comunidad tendrá que establecer un marco normativo propio en fechas próximas de forma que queden regulados numerosos aspectos que de forma directa o indirecta inciden sobre el modo de atender a la diversidad. Esta normativa propia permitirá reflejar de facto un modelo más inclusivo para las escuelas. Sin embargo, un cambio como este, con ser importante, no es suficiente puesto que se sabe que las innovaciones genuinas no se producen generalmente en sistemas de arriba-abajo, sino más bien al revés. Así pues, será preciso reconocer un papel protagonista de las propias escuelas en la promoción y la gestión de los cambios y conseguir profesores que rompan con el miedo a arriesgarse a hacer otras cosas. Este cambio es sin duda más lento y dificultoso, pero indispensable para garantizar la estabilidad y la continuidad del proyecto inclusivo
2. Por otra parte, es preciso vigilar la tendencia a regular y gestionar el sistema educativo como un sistema de mercado y en particular rechazar los mecanismos que conducen a las escuelas a competir entre ellas en busca del alumnado. Como sabemos por la experiencia de otros países, estas políticas destinadas supuestamente a la mejora de las escuelas son sin embargo un enemigo sutil pero eficaz de la inclusión.
3. En esta misma línea, la Comunidad debe decidir cómo resolver el problema de la concentración de grupos étnicos y culturales minoritarios en unos pocos centros (la mayoría públicos). Esta situación es en sí misma contradictoria con el modelo inclusivo, y además, sabemos por nuestra experiencia más local, que muchos de estos centros no resisten mucho tiempo en este desequilibrio derivado del tipo de alumnos que escolarizan. Por otra parte, la solución no es fácil, puesto que las políticas de dispersión de alumnado por sí mismas no resuelven el problema si a la vez no se inician otras medidas compensatorias de cualificación de los centros.
4. Igualmente, es característico de la Comunidad de Cantabria (aunque no en exclusiva) un excesivo desarrollo de la oferta educativa en modalidades segregadas para niños con n.e.e.. Esto mismo afecta a los demás ámbitos de la vida de muchos niños y jóvenes con discapacidad (formación, ocio, vivienda y empleo) que se desarrolla en sistemas no-ordinarios. Ante dicho fenómeno convendría realizar una reflexión pausada y pública.
5. Es preciso aumentar la cultura de la colaboración en el sentido más amplio del término. Esta idea debiera extenderse, en primer lugar, al trabajo de los profesores, de forma que los nuevos modos de relación permitan romper el aislamiento profesional y aumenten los sistemas de planificación y docencia conjunta. Igualmente, la colaboración cuestiona el modelo “experto y directivo” de los profesionales del apoyo que habitualmente caracteriza el modo de trabajo de los especialistas (PTs, AL,

orientadores, equipos externos). Sin duda, estos profesionales podrían aumentar en número, pero aún más urgente es, en mi opinión, reconsiderar sus tareas y la estructura de relación que mantienen con los compañeros del centro. Sin duda, la colaboración también debe extenderse al trabajo de los alumnos, a las tareas dentro y fuera del aula que tendrían que servirse más a menudo de la cooperación y el intercambio. Por último, colaborar también es un modo de relación inter-institucional que podría fomentarse entre distintas escuelas, y entre éstas y otros organismos de la comunidad para compartir recursos materiales, recursos humanos y experiencia.

6. Todo lo anterior, sin duda, ha de acompañarse de cambios sustanciales en la formación inicial y permanente del profesorado, de los especialistas y de los equipos directivos.
7. Finalmente, no debemos olvidar que la inclusión supone fomentar las relaciones mutuamente alimentadas entre escuela y comunidad, puesto que finalmente la inclusión en educación no es más que una parte y un vehículo para fomentar la inclusión en la sociedad. Por ello, no tendríamos que perder de vista que una escuela inclusiva es una escuela abierta al entorno, una escuela que promueve relaciones de ida y vuelta con la comunidad que le rodea. Por ello, las iniciativas de apertura de los centros a la comunidad que ya empiezan a experimentarse en algunos centros de la región pueden ser el inicio de procesos de cambio interesantes hacia el objetivo de conseguir escuelas de todos y para todos.

¿UNA EDUCACIÓN PARA TODOS? DIEZ AÑOS DESPUÉS DE LA *DECLARACIÓN DE SALAMANCA* EN CASTILLA-LA MANCHA

Daniel Rodríguez Arenas
Departamento de Orientación del IES "Montes de Toledo" Gálvez (Toledo)

NOTAS BIOGRÁFICAS

En las fechas en las que concluye la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca en junio de 1994, me encuentro realizando las funciones de orientador en el Departamento de Orientación del Instituto Los Navalmorales (Toledo); era mi primera andadura como orientador en los diversos servicios de orientación que el Ministerio había puesto en marcha con la publicación de la LOGSE. Eran los años en los que en los Institutos de nuestro país se empezaba a hablar, con toda la fuerza de la ley, de "integración" de alumnos con "deficiencias" y los orientadores éramos vistos con sorpresa y cierto recelo.

Andadura que posteriormente me llevaría a trabajar durante cinco años consecutivos en diferentes Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) de la provincia de Toledo, recibiendo la formación que desde el Ministerio se planificó concienzudamente para que los psicopedagogos y miembros de los EOEP y de los recientemente creados Departamentos de Orientación de los Institutos lleváramos a la práctica la difícil tarea de la inclusión educativa, tanto en la educación infantil, primaria como secundaria.

Con anterioridad al 1994, había sido profesor de Formación Profesional "Aprendizaje de Tareas" en el Centro de Educación Especial "Madre de la Esperanza" de Talavera de la Reina (Toledo), donde aprendí que, a pesar de que cada persona tiene diferentes capacidades, intereses y características, la escuela tiene que ser capaz de ayudar a integrar a estas personas en los contextos más normalizados de aprendizaje.

Durante los años 1996 a 1999 participé como socio y asesor pedagógico del Proyecto Europeo "Aquí cabemos todos", sobre educación intercultural, en el marco del Programa Sócrates. Comenius. Acción 2, cuyo promotor y coordinador era el CP "San Francisco" de los Navalmorales (Toledo). Años en los que junto a colegas suecos, portugueses, franceses y españoles, analizamos la legislación y la realidad de los sistemas educativos particulares con el objetivo de hacer efectivo la inclusión educativa y social de colectivos de alumnos en situación de riesgo social. Años en los que comprobé las diferencias de matiz y de fondo en términos como "integración", "interculturalidad", "atención a la diversidad", "inclusión", etc.

En enero de 2000, recién estrenadas las competencias en materia de educación por parte de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, recibo la invitación a colaborar en la puesta en marcha de las transferencias educativas dentro la Dirección General de Política Educativa, desempeñando diferentes responsabilidades, relacionadas con la Atención a la Diversidad y la Orientación Educativa, siendo la última de ellas la Jefatura de Servicio de Educación Compensatoria y Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación y Cultura. En la actualidad soy Jefe del Departamento de Orientación del IES “Montes de Toledo” en Gálvez (Toledo)

VALORACIÓN DE LA DECLARACIÓN DE SALAMANCA

Después de una década de la publicación de la Declaración de Salamanca y de casi trece años de la publicación de la LOGSE y a las puertas de estrenar una nueva Ley Orgánica de Educación (LOCE) que finalmente ha quedado paralizada, parece oportuno que nos detengamos a hacer una revisión de lo que pretendía ser la LOGSE y la Declaración de Salamanca como marco de acción, lo que de hecho es y lo que puede que termine siendo el discurso de la *educación para todos*; si con tantas inercias, modas y prisas, empezamos a desvirtuar y vaciar de contenido, iniciando un viaje de ida sin regreso.

Somos conscientes de que se trata de un tema complejo y controvertido y de las limitaciones que implica el espacio que disponemos para plantearlo con toda la profundidad que merece. Por eso, nuestra intención es presentar algunas cuestiones de nuestro ordenamiento jurídico y del funcionamiento de los centros docentes que no han cambiado tanto, y parece que no tienen visos de ser cambiados fácilmente.

Con la perspectiva de los años pasados el impacto producido por los mensajes acordados en la Declaración de Salamanca relativas a la educación especial, podemos afirmar que se ha producido un gran avance al menos en la declaración de intenciones tanto de los responsables políticos como de la propia sociedad en pro de una Educación para Todos, si bien es verdad, que con la publicación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, se produce un punto de inflexión en los principios rectores del sistema educativo español. *La integración educativa ya no es un principio del sistema educativo, tal y como lo establecía la LOGSE, sino que se convierte en fin del mismo.*

Por tanto, teniendo en cuenta la encrucijada que vive nuestro sistema educativo respecto de una transformación silenciosa hacia la destrucción de la “escuela comprensiva” y los principios de una Escuela para Todos, tiene especial vigencia el mensaje número 2 de la Declaración, es decir, que todos los alumnos, independientemente de sus situaciones personales de partida, tienen derecho a una educación que atienda sus necesidades.

En nuestro contexto, la operativización del discurso de la atención a la diversidad y de los diferentes mensajes de la Declaración de Salamanca ha tenido lugar en el marco del desarrollo de la LOGSE; por eso, hacer un balance de sus logros alcanzados, los errores cometidos y asuntos pendientes, en la escasa década de su puesta en práctica, nos remite en gran medida a los conseguidos y cometidos por aquélla. Lo que no implica como veremos a continuación, que debamos atribuir a ella ni todos los éxitos, ni todas las críticas.

LOGROS ALCANZADOS

Reconociendo que son más y que éstos no siempre tienen carácter generalizable, en nuestra opinión, en el breve espacio de tiempo en el que el discurso de la diversidad ha encontrado un cauce operativo para su puesta en práctica, han confluído en el actual sistema educativo al menos cinco circunstancias, que sin ser una garantía para su desarrollo, sí pueden ser consideradas como condiciones básicas para que el mismo tenga lugar adecuadamente. Y a nuestro entender son las siguientes:

- a) La escolarización de todas las personas en un único sistema.
- b) La selección de un curriculum común “relativamente” abierto y flexible.
- c) La incorporación explícita y universal del discurso de la diversidad.
- d) Lectura contextual de las necesidades educativas (especiales o no) en las aulas-centros.
- e) El inicio de dinámicas de trabajo en equipo de diferentes profesionales.

El caso particular de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, desde la asunción de competencias el 1 de enero de 2000, merece una mención especial en cuanto a los siguientes aspectos relacionados con la Educación para Todos:

1. La alta prioridad política y presupuestaria de determinadas administraciones educativas, como la de Castilla-La Mancha desde enero de 2000, para mejorar las condiciones de acceso, permanencia y promoción del alumnado con necesidades educativas específicas.
2. La elaboración, por parte de los centros, de Planes de atención a la diversidad en los que se concretan las diferentes medidas ordinarias y específicas para atender a la diversidad de intereses, motivaciones y capacidades del alumnado.
3. En incremento de recursos personales de apoyo y para la identificación de sus necesidades educativas.
4. El aumento progresivo de iniciativas para la formación continua del profesorado (ver los planes anuales de formación del profesorado, las convocatorias de proyectos de investigación e innovación, licencias por estudios, etc., desde enero de 2000) cuyo principal objetivo es la actualización docente para ofrecer una respuesta educativa más ajustada y diversificada.
5. El intento de actuación coordinada de los servicios educativos de apoyo a la escuela (formación y orientación) y los de inspección para ayudar a los centros docente en la organización de una respuesta organizativa y curricular coherente con los principios señalados en la Declaración (ver planes anuales de actuación de los CPR, los Equipos de Orientación y los Servicios de inspección educativa de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha).
6. La distribución equilibrada del alumnado con necesidades educativas especiales por parte de los Consejos provinciales de escolarización.
7. La progresiva transformación de los actuales centros de Educación Especial en verdaderos centros de recursos para la atención a la diversidad.
8. El fomento de la participación y colaboración, mediante la creación de comisiones de seguimiento provinciales de la respuesta escolar al alumnado con necesidades educativas especiales.

9. La creación de Equipos de apoyo lingüístico y de atención domiciliar y hospitalaria del alumnado en situación de riesgo socio-educativo y la introducción en los centros de nuevos perfiles profesionales como los educadores sociales con los que mejorar las condiciones de escolarización de los alumnos en situación de riesgo social.
10. La organización de una red de apoyos internos (profesorado especialista, no especialistas, alumnado) y externo (familia, servicios educativos complementarios, servicios socio-sanitarios) para el alumnado con necesidades educativas especiales que planifiquen una red de apoyo integral, con independencia de las causas de las necesidades educativas especiales, y que abarquen los diferentes aspectos del desarrollo personal y social

DIFICULTADES EN SU COMPRESIÓN PRÁCTICA

Deberíamos reconocer, igualmente, que el cambio comprensivo que encierra el discurso de la educación para todos, impulsado por la Declaración de Salamanca, difícilmente podría haberse producido en la escuela en poco menos de diez años. Las transformaciones necesarias en la mentalidad del profesorado y de los centros docentes y en su modo interno de funcionamiento son muy costosas como para que su puesta en práctica esté siendo posible en todas sus dimensiones, cuando los sistemas educativos, apenas hace dos siglos, han dejado de ser para las élites,. Con este argumento, sobre la base de lo que entendemos que están siendo las limitaciones, errores y asociaciones perversas que adulteran la puesta en práctica del discurso citamos tres aspectos que aglutinan múltiples matizaciones que podrían hacerse al respecto:

- a) Comprensión errónea del cambio que conlleva el discurso de la diversidad.
- b) La desvirtuación del discurso técnico a través de la reglamentación para su puesta en práctica.
- c) La desvirtuación del modelo curricular en el proceso de desarrollo del mismo realizado por los centros.
- d) La interpretación errónea de determinadas administraciones educativas que han sucumbido a la fácil tentación de la implementación “desmesurada” de los recursos personales de apoyo a la diversidad del alumnado como única respuesta a la atención a la diversidad.

La experiencia nos demuestra que a lo largo del desarrollo de cualquier cambio o reforma educativa, son numerosas las decisiones políticas y económicas, que sin necesidad de realizar modificaciones legislativas de gran calado, permiten desvirtuar el marco legislativo general. En este sentido, podemos observar cómo la máxima de la escolarización de todo el alumnado sin discriminación alguna, contrasta con el proceso “selectivo” de la diversidad que se ha producido en los centros, “gracias” a algunas decisiones políticas y económicas que han permitido una distribución desigual del alumnado entre las redes educativas (públicas, concertadas y privadas) y a su vez entre los diferentes centros de la misma red pública.

A lo largo de estos años, familiares y profesorado de numerosos centros, ubicados en las zonas más deficitarias, y en los barrios y ciudades periféricas, han ido contemplando con preocupación e impotencia, cómo cambiaban los mapas del alumnado, sin que la administración implantara las medidas necesarias para atender y ofrecer una educación de calidad en los centros en los que se concentraba la mayor diversidad.

Estas circunstancias han sido aprovechadas por ciertos intereses para establecer algunas asociaciones perversas que están siendo utilizadas como argumentos para crear un estado de opinión sobre la necesidad urgente de introducir una contra-reforma, en la que la defensa de la equidad, la diversidad y la justicia, sean rápidamente sustituidas por la defensa de la calidad, la libertad y la eficacia. Así, sin haberse parado a analizar los errores del modelo vigente, y aún mucho menos, los riesgos que entrañan muchos de los cambios que se proyectan como mejoras, se inicia la obsesión del cambio por el cambio, sin detenerse a analizar si los cambios que se proponen favorecen o atentan claramente contra el discurso de la diversidad.

En este contexto, recuerdo una conversación, en el marco de la colaboración con la Consejería de Bienestar Social, en la que los responsables de la misma nos interrogaban sobre lo que verdaderamente estaba sucediendo en las escuelas respecto de la atención a la diversidad del alumnado. Mientras que en el discurso “oficial y oficialista” de todos los implicados en la educación era, “sin pudor”, el de atender a la diversidad de intereses, capacidades y de motivaciones, de inclusión educativa, de escuela para todos, lo cierto es que, cuando se escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales en determinados centros docentes, lo primero que se demanda a la administración educativa son más recursos personales de apoyo.

Mientras que los mensajes sociales hablan de igualdad de derechos, de oportunidades, de trato; en las escuelas ponemos un profesor de apoyo para que estos alumnos estén fuera del contexto normalizado del aula, eso sí, con “adaptación del currículo”.

Los centros docentes, los profesores especialistas, los servicios de orientación educativa, los servicios de inspección, las asociaciones de padres y madres de alumnos con necesidades educativas especiales y la propia administración educativa han caído en el círculo “vicioso” de la demanda incesante de “recursos” para hacer efectivo el principio de la inclusión educativa, dejando en un segundo plano la necesidad de estructurar una adecuada respuesta organizativa, metodológica y curricular que se ajuste mejor a las verdaderas necesidades de todo el alumnado.

¿Qué decir de la atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria? Se ha instaurado en las conciencias de los centros la idea “perversa”, a nuestro juicio, de que los centros sí pueden ser “diversos”, es decir, escolarizar a todo tipo de alumnado, aunque *las aulas, no necesariamente* son muchos los que piensan que en Primaria, todavía es posible la integración; pero en Secundaria, es totalmente imposible; los apretados programas, el elevado número de alumnos en clase, las características psicoevolutivas del alumnado (“nos impiden atender a sus necesidades específicas”). Se acepta el principio de escolarización universal de todo el alumnado en un mismo sistema educativo, independientemente de sus condiciones de partida, sin embargo, se trata de ofrecer una “tupida red de oportunidades” no necesariamente iguales dentro de las instituciones educativas, sin tener que pasar por la difícil prueba de escolarizarlos en las mismas aulas que las de sus compañeros.

Así se prodigan aulas específicas para..., grupos de apoyo y refuerzo..., incremento del profesorado específico de apoyo... Olvidando el mensaje central de la Declaración: “...El reconocimiento de la necesidad y la urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales *dentro del sistema común de educación*”.

Es necesario volver a replantearse el difícil equilibrio entre comprensividad y diversidad en la Educación Secundaria, especialmente en la Obligatoria.

RETOS DE FUTURO

En este contexto formativo se comienza a hablar con cierta intensidad de lo que el Consejo Europeo, celebrado en Lisboa en marzo de 2000, ha denominado *Aprendizaje Permanente* y que la Comisión y los Estados miembros definen como: “*toda actividad de aprendizaje útil realizada de manera continua con objeto de mejorar las cualificaciones, los conocimientos y las aptitudes. Los modelos de aprendizaje, vida y trabajo están cambiando rápidamente*”. Esto significa que no sólo los individuos tendrán que adaptarse al cambio, sino que también deberán cambiar las maneras de actuar” (Memorándum sobre Aprendizaje Permanente. Documento de trabajo de los Servicios de la Comisión. MECD, 2001, p. 7).

Este cambio en las “*maneras de actuar*” hace referencia fundamentalmente a las formas concretas de afrontar los complejos procesos de enseñanza-aprendizaje que conlleva una Educación para Todos a lo largo de toda la vida de los ciudadanos. Procesos que, si cabe, son más complejos y apasionantes, cuanto mayor es la diversidad del alumnado. El reto presente y de los próximos años en el terreno de la Educación para Todos y en el marco de desarrollo de las finalidades de la Declaración de Salamanca y del Aprendizaje Permanente es, sin duda, *mejorar la capacidad, habilidades, estrategias y formas concretas de enseñar por parte de los encargados de esta misión*. Es decir, en palabras de Juan de Mairena: “*mejorar las explicaderas, para mejorar las entendederas*”.

El reto de los próximos años, no pasa tanto por perseguir el empeño “inútil” de acercar los contenidos de aprendizaje al alumnado con dificultades, sino acercar la metodología didáctica a los motivos concretos que hacen que el alumno se interese activamente por el aprendizaje de aquéllos, independientemente de sus niveles de partida. Las adaptaciones del currículum que tanto hemos “*cacareado*” se han centrado fundamentalmente en la adaptación de los contenidos de aprendizaje hasta situarlos en la zona de desarrollo próximo, pero, esta adaptación del currículum, no ha perseguido con igual intensidad la adaptación de los métodos de enseñanza a los intereses y motivaciones reales de todo el alumnado.

Junto al reto de la actualización didáctica de nuestras prácticas docentes, se añade el reto de la modificación de la formación inicial y de las condiciones para el acceso a la función docente, especialmente en la Educación Secundaria. Objeto de los más apasionados debates, desde mi época de estudiante universitario, no se ha producido un gran avance en esta cuestión. Formación inicial y actualización didáctica del profesorado me parecen piezas fundamentales sobre las que se debe asentar el futuro de la enseñanza en nuestro país, especialmente en estos momentos de cambio y de vaivenes político-normativos.

Es necesario un gran pacto de Estado para abordar con profundidad y “*seriedad*” los muchos problemas que tiene en la práctica nuestro sistema educativo, especialmente en el terreno que nos ocupa: la atención a la diversidad. Pacto que se comprometa no solo a reducir los elevados índices de fracaso escolar, sino que afecte, también, a lo que antes denominé “*mejora de las explicaderas*”, que pasa necesariamente por una revisión y modificación profunda de la formación inicial y continua del profesorado, así como de los sistemas de acceso y permanencia.

Así pues, pensamos que uno de los retos fundamentales que el espíritu de la Declaración de Salamanca debe proyectar en los próximos años, hace referencia a la variable “*estilo de enseñanza*” en su vertiente de análisis, valoración y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje para todos.

Una de las claves para que se produzca el cambio deseable en las maneras de actuar, hace referencia al cómo enseñamos. Y como todas las preguntas fundamentales conviene partir de lo concreto para poder abordar su solución de forma más compleja.

Durante casi una década, los sistemas de formación inicial y permanente del profesorado han perseguido, y seguirán persiguiendo, el desarrollo de capacidades, destrezas y estrategias didácticas que consigan el logro de las finalidades de la educación. Pero quizá uno de los fracasos más rotundos de los sistemas de formación del profesorado ha consistido en que éstos se han diseñado sobre "*a priori*" metodológicos y normativos. "*A priori*" no percibidos ni sentidos por el profesorado. El profesorado ha sido "objeto" de su propia cualificación profesional.

Es decir, los diseños de los planes de formación han partido de las grandes intenciones administrativas y políticas, sin contar con el compromiso previo del profesor y si adaptarse a las necesidades reales y concretas de formación que el propio profesorado demandaba. No basta pues, que los programas de formación del profesorado estén orientados a atender a las necesidades educativas especiales, es necesario, que éstos partan de las necesidades del propio profesorado que pretende "individualizar en contexto de grupo".

Aunque los retos que se abren son muchos más, hemos querido incidir especialmente en el anteriormente mencionado. Sin embargo compartimos, en gran medida, lo que el profesor José Ramón Orcasitas (2004), reseña en un artículo reciente: sin una formación "inclusiva" del profesorado, difícilmente se puede llevar a la práctica el Marco de Acción que plantea la Declaración.

LA DECLARACIÓN DE SALAMANCA SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES 10 AÑOS DESPUÉS. VALORACIÓN Y PROSPECTIVA 1994-2004

M^a del Carmen Ortiz González
Universidad de Salamanca. INICO

*“...Porque no hay comienzo,
que continuación no sea
y el libro del acontecer
está siempre abierto a la mitad”
(Wisława Szymboska)*

ANOTACIONES BIOGRÁFICAS

En la lista alfabética de participantes de la Conferencia Mundial promovida por la UNESCO “Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad” aparecen mi nombre y apellidos bajo el epígrafe del organismo *European Association for Special Education* al que yo representaba, en calidad de Presidenta Nacional de la Asociación Española para la Educación Especial, cargo que había desempeñado desde 1984 y que había dado paso al de Presidenta de Honor de AEDES ese mismo año.

Tuve una participación activa como integrante de uno de los cuatro grupos que en sesiones paralelas trabajaron el tema I “*Política y Legislación*”, objeto de la primera conferencia de la mañana coordinada por Seamus Hegarty. A las cuatro de la tarde de un caluroso día de Junio, con la emoción que nos embargaba de ser testigos de tal evento, reflexionamos y discutimos sobre las preguntas que se nos había planteado en torno a tres grandes apartados –sobre los que yo sigo aún trabajando en diferentes foros–:

- A) *De la exclusión a la integración* (exclusión, obstáculos, escuelas integradoras)
- B) *Problemas de política* (adopción de decisiones, aplicación, financiación)
- C) *Legislación* (legislación y reforma educativa, legislación e integración, legislación y escuelas integradoras, legislación y eficacia)

Al final, llegamos a algunas conclusiones para ser incluidas en la sesión plenaria ya a la caída de la tarde, de lo que puedo transcribir el texto, puesto que aún lo conservo.

Dados los intereses del grupo, nos centramos especialmente en el apartado de los *obstáculos* para poder pasar *De la exclusión a la integración*, y estuvimos de acuerdo en que –en última instancia– el problema radicaba en la formación del profesorado. Las carencias parecían concretarse en torno a los siguientes aspectos:

- Conocimiento del curriculum
- Organización de la enseñanza: centro, aula y espacios
- Aprendizaje del trabajo en equipo
- Estrategias y propuestas metodológicas viables y eficaces
- Valoración de las necesidades educativas especiales

Para salvar tales carencias, la preparación del profesorado debía incluir los siguientes apartados:

- Reflexión teórica sobre la práctica
- Investigación en la acción
- Formación inicial en Psicología evolutiva y del aprendizaje
- Formación en ejercicio
- Formación eficaz con contenidos esenciales
- Trabajo en equipo y coordinación entre los miembros
- Recogida sistemática de experiencias y transmisión de las mismas

En la sesión plenaria se habló de que integración no es solo incorporación a la escuela ordinaria sino la posibilidad de acceso al curriculum sin exclusiones, con las concreciones correspondientes y en las mejores condiciones posibles.

Como nota sorprendente habría que recordar que al hablar de respetar la libertad de elección integración / segregación, tuvimos ocasión de escuchar de forma rotunda que la Confederación Nacional de Sordos de España defendía la segregación como el mejor medio para conseguir los objetivos de la educación. En relación a este colectivo, el Secretario de Estado de Educación, Álvaro Marchesi, hizo pública la puesta en marcha para el curso 1995-96 de un nuevo título de Formación profesional de grado superior destinado a “Interpretes de lenguaje de signos”, al tiempo que también adelantaba el compromiso de incorporar intérpretes de lenguaje de sordos en los centros educativos ordinarios.

TITULARES DE PRENSA Y OTRAS DISQUISICIONES DERIVADAS DE LA CONFERENCIA

De forma reiterada aparecen en la prensa local y regional las manifestaciones del Ministro de Educación Gustavo Suárez Pertierra, en la inauguración de la *Conferencia*, que consideraba como “punto de partida” para la elaboración de un nuevo Real Decreto sobre Educación Especial. Dicho decreto podría tramitarse en Julio y entrar en vigor el siguiente curso académico y abordaría además, el tema de los superdotados. Efectivamente, el REAL DECRETO 698/ 1995, de 28 de Abril, *de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales* se publicó en el BOE 131/1995, de 2 de Junio. Aparece inmerso en el mas puro espíritu de la *Conferencia* incluyendo la terminología de *necesidades educativas especiales* así como la filosofía integradora subyacente a la LOGSE, de forma que el capítulo II incluye a los alumnos *con* necesidades educativas especiales asociadas a condi-

ciones de *sobredotación intelectual* (que sí se consideran alumnos de educación especial). Sin embargo, en el capítulo III ya aparecen los alumnos con necesidades *educativas especiales permanentes* (asociadas a condiciones personales de discapacidad), desde la atención temprana a la escolarización en centros y programas ordinarios, incluidos los estudios universitarios, para continuar con la escolarización en centros de educación especial.

Sería ésta la ocasión de compararla con la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de Diciembre, de *Calidad de la Educación* cuando parece abrirse en el capítulo VII a la *atención a alumnos con necesidades educativas especiales*, pero que incluye en la sección 2ª a los alumnos extranjeros, en la 3ª a los superdotados y deja para la 4ª el reduccionismo de los *alumnos con necesidades educativas especiales*. Y aquí vendría a cuento lo que se leyó de Buero Vallejo en el momento de su entierro: "*No debemos conformarnos y menos sonreír. las estrellas están a nuestro alcance*". Y, sinceramente, creo que –antes de lo que esperábamos– estaremos en condiciones de alcanzarlo...

Hay que resaltar el deterioro del concepto de necesidades educativas especiales, que no responde al concepto actual de educación especial entendida como el conjunto de apoyos y adaptaciones que ha de ofrecer la escuela para que el alumno progrese en su desarrollo emocional académico y social. Pero en general, se mantiene la evolución de un concepto, de una actitud, de una filosofía de vida que propició la *Conferencia* y que abocó irremediabilmente a una educación inclusiva.

RELACIONES INTERPERSONALES

Otro aspecto a resaltar de la Conferencia fue la calidad de las personas que intervinieron, con alguna de las cuales nos unían ya estrechos lazos de amistad. Cito, por ejemplo, a Eloisa García de Etchegoyen, que asistió al Congreso Iberoamericano de AEDES que organizamos en el año 1992 en Canarias, y en el que ya se dieron algunas y valiosas ideas a favor de la atención a la diversidad, todo lo cual se encontraba en el libro de Actas coordinado por Eulalia Barroso: *Respuesta educativa ante la diversidad*, publicado en Amarú Ediciones de Salamanca y que tuvimos ocasión de comentarlo detenidamente después, a la luz de los nuevos acontecimientos.

De igual manera fueron fructíferas las conversaciones mantenidas con María Luisa Ramón-Laca sobre la educación inclusiva, que tuvo la gentileza de darme el libro de L.Gordon Porter, *Reformer les ecoles canadiennes. Des perspectives sur le handicap et l'intégration*, después de haber compartido también con él en la *Conferencia*.

Pude disfrutar de los interesantes talleres con Mel Ainscow y Gerardo Echeita y adquirir posteriormente los materiales pedagógicos para la formación del profesorado, que acompañaban al Proyecto llevado a cabo por ellos en la UNESCO sobre Necesidades Especiales en el Aula.

Todo ello por la importancia que doy a las relaciones de amistad junto a la coincidencia de pensamiento y al compromiso profesional sin titubeos, embarcados todos en el establecimiento de una nueva vía a partir de la filosofía inclusiva.

UNA RESPUESTA RÁPIDA

Se nos preguntaba sobre el trabajo que desempeñábamos en el año 1994 y sobre el devenir de los acontecimientos hasta el momento actual. Pues bien, en ese momento era pro-

fesora titular de Educación Especial en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, desde donde me preocupé muy seriamente de guiar a los alumnos por el camino que habíamos elegido, consciente del enriquecimiento que suponía evolucionar de la exclusión a la inclusión. Así, considero que

“Es bueno tener punto de destino para viajar hacia él. Pero ¡lo que importa, al final, es el propio viaje!”. (Ursula K. LeGuin)

Se trataba de ir evolucionando hacia la conceptualización, la sensibilización y el compromiso social que suponía apostar por la filosofía inclusiva. A partir de ahí trabajé este tema como preocupación primordial en otros foros: el Doctorado en *Educación Especial* que creamos ese año y el Master en *Integración de Personas con discapacidad*, en Salamanca y en Buenos Aires, donde trabajamos con convicción y entusiasmo hasta llegar, gracias a la riqueza de las aportaciones de los profesionales asistentes, a una *Declaración de principios* (que aún conservo). De hecho, fueron los alumnos iberoamericanos con responsabilidad en sus diferentes países los que apostaron firmemente por “una escuela para todos”, al tiempo que en sus políticas educativas se incluía *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales*.

Un punto y aparte supone la campaña de mentalización a profesores en ejercicio. Pero el gran orgullo está en haber propiciado en tal ambiente la realización de tesis doctorales de profesionales de Costa Rica y México, que en este momento están apostando por el cambio de actitudes, la formación y la intervención desde la filosofía inclusiva. Así pues, no podemos hablar de un pasado sino de un presente y un futuro prometedor, aportando investigación, práctica y reflexión... para saber mirar a los demás desde la acogida, dando la bienvenida:

“Quien no comprenda una mirada, tampoco comprenderá una larga explicación”.

(Proverbio árabe)

En otro orden de cosas y en calidad de Presidenta de AEDES, se abrió una fecunda vía de trabajo, entrega y logros al margen de esta línea de intereses e investigación: la dirección de dos Proyectos Europeos (los programas “HORIZON 235 y “HORIZON-Creatif” de “Formación de formadores para la inserción laboral de personas con discapacidad”), que supuso una inquietud social, un compromiso internacional y el deseo de colaborar en la creación de redes locales y relaciones internacionales para luchar por el objetivo común de formar para ayudar en la integración laboral de personas con discapacidad.

Tras este paréntesis de intereses diferentes, me sigue preocupando sobre manera el concepto bien entendido de “necesidades educativas especiales”, sus implicaciones y su alcance. Me refiero a esa otra esfera de la vida, que existe entre nosotros y que es la enfermedad, considerándola como “una situación especial”. Desde tal perspectiva, los niños con enfermedades son también alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de los problemas de salud, por lo que necesitarán una intervención psicopedagógica para paliar los efectos a veces devastadores de la enfermedad, recuperación académica, apoyo psicológico, engranaje social... e infinidad de apoyos y adaptaciones en la escuela de procedencia, en el aula hospitalaria, en su domicilio y en su medio social. Estamos hablando de la Pedagogía Hospitalaria, que avalamos con investigaciones y publicaciones que presentamos en el marco de una educación inclusiva. Tales planteamientos suponen abrir la mano, dar la bienvenida, ofrecer soluciones y acoger a cada uno desde la enfermedad, desde una situación de desvalimiento e inferioridad:

“No sé muy bien lo que es la dignidad humana, sí conozco bien, muy bien, lo que es la humillación” (Malraux).

Con todo ello intento responder a la última pregunta, mostrando que, efectivamente, desde entonces hasta ahora, a través de mi trabajo, he seguido vinculada e interesada en el ámbito de las necesidades especiales. No ha menguado el compromiso irradiado de aquella *Conferencia* sobre la apertura, la flexibilidad y la atención a la complejidad de la interculturalidad y la sociedad plural, en la que... *“la solidaridad es la expresión de la interdependencia de los seres humanos.”*

VALORACIONES

Creo que al hilo de lo anteriormente expuesto, puede colegirse la vigencia y actualidad de las declaraciones emanadas de la *Conferencia*, y la manera en que ha marcado el devenir de los acontecimientos en el ámbito educativo, político y social de forma que esto ya no tiene marcha atrás. La corriente de opinión, algunos movimientos sociales y ciertas ideologías y planteamientos políticos van surgiendo en sentido opuesto, pero es demasiado tarde ya para ceder en el intento, para dudar sobre el papel que desde la educación tenemos que seguir manteniendo, desde la familia, y la sociedad en general. Las cosas no están tan fáciles sin embargo, pues cada año nos encontramos en nuestras propias aulas estudiantes y jóvenes en formación que apuntan en sentido contrario, y de ahí la oportunidad que se tiene desde la universidad de romper esquemas, promover cambios, establecer compromisos y sobre todo aprender a mirar, a observar, a tener mas sensibilidad:

“Todo ser humano, en su alma, tiene un sonido muy bajito, su nota. Es el sonido de su esencia, de su ser. Y si los actos de su vida no coinciden con esa nota, esa persona no puede ser feliz” (Nikita Mihailkov).

Fue importante también la presentación oficial del término “necesidades educativas especiales” y el concepto de educación inclusiva que, en principio, catapultó el de integración escolar, sobre todo por aquella definición emanada de la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales celebrada en Salamanca:

“Las escuelas ordinarias con una orientación inclusiva son el medio más efectivo de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzando la educación para todos, además proporcionan una educación eficaz para la mayoría de los niños y mejoran la eficacia y, en último término, la relación coste efectividad de todo sistema educativo”.

(UNESCO, 1994, IX)

Es una opción que seguimos utilizando como carta de presentación de una educación que va más allá de la educación especial desde la teoría y –a decir verdad– desde la práctica, mejor o peor llevada. Por tanto, sigue teniendo vigencia en la actualidad. Su mensaje no tiene vuelta atrás y el principal efecto es el de aportar flexibilidad, optimismo, solidaridad, disponibilidad, colaboración, condiciones que están “in mente” presentes en los teóricos de la educación especial, subyaciendo en la LOGSE y formando parte de las políticas educativas de los países de Latinoamérica que han apostado por la *Declaración de Salamanca*.

Para mí ha supuesto toda una opción de vida, una nueva filosofía que anima a ir por la vida abriendo la mano desde abajo, y ofreciéndola con los dedos abiertos, para dar la bien-

venida. Se propicia una sensibilidad especial para entender y comprender lo que subyace a las personas, en su contexto sociofamiliar y escolar, cuando se percibe que está a punto de gritar en consonancia con el cuadro de Munch:

“Solo, temblando, de angustia, sentí el grito vasto, infinito, de la naturaleza”.

Pero efectivamente, el peligro acecha, dado el ritmo que están tomando los acontecimientos, la xenofobia de la sociedad segregadora, los problemas que para las políticas de los diferentes países suponen la emigración y la convivencia pacífica, viendo la diferencia como un perjuicio en lugar de contemplar la multiculturalidad como un enriquecimiento en los aspectos personal, social y cultural.

DEMANDAS INTERNACIONALES PARA EL CAMBIO

Si bien la nueva filosofía, la nueva opción, la nueva forma de ver la vida y plantear la educación se vislumbraba en la Conferencia Mundial sobre *Educación para todos* en Jomtien (1990), es en la *Conferencia* de Salamanca de 1994, cuando tiene lugar un salto cualitativo y de eficacia en el ámbito legislativo, cuyos efectos imparables se siguen ratificando en eventos como el *Año Internacional contra la exclusión*, proclamado en la *Convención de Salamanca sobre los derechos del niño en el siglo XXI* (1996), para continuar en el Foro Consultivo Internacional para la *Educación para todos* de Dakar (2000). Ya en el nuevo siglo, el Informe de la Comisión internacional sobre *La educación para el siglo XXI* (Informe Delhors) aborda la educación como tal, la educación sin más, con la opción de la educación inclusiva: *“La educación es un factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y, al mismo tiempo, evita ser un factor de exclusión social”*

En la línea del discurso que estamos siguiendo, creo que es importante resaltar que en el ámbito de la discapacidad, el Congreso Europeo de las personas con discapacidad celebrado en el año 2002 en Madrid tenía como lema *“Por la inclusión social y el empleo”*. Se trataba de un congreso preparatorio del *“Año Europeo de las Personas con Discapacidad”*, el año 2003, cuyo objetivo final era altamente significativo, como mensaje y testimonio real de que el espíritu de Salamanca sigue presente en la Comunidad:

“Fomentar una sociedad inclusiva, plural, abierta a la diferencia”.

REFLEXIONES SOBRE LA *DECLARACIÓN DE SALAMANCA* Y LA ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE EXTREMADURA

Manuel López Risco
Universidad de Extremadura
Rosario Moreno Gorrón
*Consejería de Educación Ciencia
y Tecnología de la Junta de Extremadura*

NOTAS BIOGRÁFICAS

Nuestro trabajo, en la época que nos ocupa, era el de Asesores Técnicos Docentes del Departamento de Atención a la Diversidad, en las Unidades de Programas Educativos (UPE), de las Direcciones Provinciales de Educación de Badajoz y Cáceres. Antes de las transferencias educativas (enero de 2000), era este Departamento el que, a nivel provincial, contextualizaba y planificaba, las políticas educativas definidas por el M.E.C.

En la que profesionalmente fue para nosotros *“la década prodigiosa: 1985-1995”*, enmarcada por los dos Reales Decretos de Ordenación de la Educación Especial, estuvimos allí y contribuimos a desarrollarlos. Estos Decretos fueron el preludio y la apertura de la Declaración de Salamanca; la sinfonía de la escuela inclusiva. Estos tres eventos, marcaron un nuevo rumbo en la historia de la educación en España.

Fue una época gratamente recordada, de compromiso e implicaciones, de lucha por convicciones, de sembrar ilusiones, de trabajar, tratar de convencer y desigualmente recoger, de voluntarismos, de incomprendimientos, de autoevaluación crítica. Ahora, los dos, ante un café y una larga charla, como otras veces, y remontándonos 10 ó 20 años atrás, nos queda un poso agri-dulce, con más luces que sombras, pero temiendo que vuelvan algunas tormentas pasadas.

Recordamos con cariño y agradecimiento, tanto la entrega de los “incondicionales” en todos los estamentos, (TUTORES, PROFESORADO DE APOYO, MIEMBROS DE E.O.E.P.s, de C.P.R.s, de U.P.E.s, S.I.E) como los viajes organizados en autobús por escuelas e institutos, recorriendo la geografía extremeña, y predicando “la Reforma” es decir nuestros temas en la LODE y la LOGSE., en claustros, asociaciones de padres y/o vecinos, y hasta en teatros.

Se transcendían las paredes de los centros; las Comisiones Provinciales para la integración, coordinaban las políticas sociales del INSERSO con las educativas, y la formación uni-

versitaria, y se empezaba a contar desde las instituciones con el movimiento asociativo a favor de las personas con discapacidad. Eran tiempos de “Mille Bambini” y de los primeros concursos de redacción y dibujo en colaboración con la ONCE.

La demanda de profesores especialistas, llevaron a la realización de cursos de especialización en Pedagogía Terapéutica, y a través de un convenio de colaboración MEC– Universidad de Extremadura, se organizaron los cursos de Especialista en Audición y Lenguaje, dos cursos en Badajoz y dos en Cáceres que dieron como resultado que esos estudios se convirtieran en estudios universitarios de diplomatura, y `animaran, posteriormente, al establecimiento de la licenciatura de Psicopedagogía.

Fueron tiempos de intensa formación y de elaboración de materiales, donde todos arribaban el hombro. En todos los niveles, se pedía y ofrecía participación. Los dos fuimos directores de distintos cursos de formación para coordinadores y asesores provinciales que se celebraron en Alcalá de Henares, y juntos recorrimos media España formando Orientadores, dando cursos e intercambiando experiencias. El Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial primero y el Centro de Desarrollo Curricular después, con su prodigiosa producción (Cajas Rosas, Rojas, Azules, Verdes, Amarillas...) pusieron el listón tan alto, que aún hoy, por la calidad de sus contenidos, videos, y transparencias siguen utilizándose. La colaboración y la participación con estos organismo era muy estrecha. Creemos que todas las provincias fueron “pequeños centros de recursos y de desarrollo curricular”. No sólo participamos en la publicación de algunas experiencias, sino que la descentralización fue un hecho, tanto, que en Extremadura dimos cobijo durante un mes, a orientadores y expertos en Educación Especial de Iberoamérica, representantes de 15 estados. Y durante una semana a expertos europeos de seis países. Hoy estos intercambios con Europa suelen ser habituales, pero no entonces.

Nos emocionamos con la implicación colectiva en un proyecto que lo sentíamos como propio, valoramos la unión, incluso afectiva de todos los llamados Coordinadores Provinciales, que solíamos ser citados a Madrid con relativa frecuencia. Allí celebramos los 10 años de la integración (1995), con una cena-fiesta, a la que asistieron todos los implicados en el tema, aunque ya no estuvieran en el Programa. Como anécdota recordamos que se entregó a todos los asistentes un platito conmemorativo de cerámica de Barcarrota (Badajoz), con el lema: “Orientación-Integración. Gracias a ti. 1985-1995”.

Podemos decir que nos tomamos los principios y los hechos como algo personal. Por eso, nos duele la obra no terminada, pensamos que se abandonó demasiado pronto, creímos que el programa era adulto, cuando todavía no se había consolidado lo suficiente. Los principios y la filosofía se habían extendido más que las practicas educativas, y en algunos aspectos, como comentaremos más adelante, hubo importantes regresiones.

También vivimos la década de la “consolidación frustrada”; a partir de 1996 y hasta el año 2000, volvimos a nuestros “cuarteles de invierno” a los Equipos Psicopedagógicos, de los que procedíamos, uno, como orientador al E.O.E.P. de Badajoz; la otra, al de Cáceres, empeñados en demostrar que las políticas diseñadas, se podían llevar a la práctica en los contextos reales, eso sí, con todas las adaptaciones que cada contexto exige.

A partir del año 2000 y hasta la actualidad, ambos seguimos dedicados a lo mismo: hacer realidad la Atención a la Diversidad en una escuela inclusiva, aunque desde trabajos y responsabilidades diferentes; Una en la Jefatura de Servicios de Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura; el otro, en la docencia universitaria de la Facultad de Educación de la U.E.X., en las especialidades de Educación Especial y Audición y Lenguaje.

LA DÉCADA PRODIGIOSA, 1985-1995

Con el precedente de la Ley de Integración Social de los Minusválidos (L.I.S.M.I.), en 1982, que desarrolla el artículo 49 de la Constitución, durante esta década, se promovieron toda una serie de disposiciones en diferentes ámbitos (social, laboral, educativo...), encaminadas a conseguir una efectiva integración en la sociedad de las personas que presentan algún tipo de discapacidad. Asimismo, quedaron definidos los principios de Integración, Individualización, Normalización y Sectorización, que han inspirado todas las actuaciones, que, desde las diferentes Administraciones, se han emprendido en este campo.

EL REAL DECRETO 334/1985, DE 6 DE MARZO, DE ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Este fue el punto de partida para consolidar un nuevo modelo de atención al alumnado con discapacidad en los Centros Escolares.

Este Decreto y las sucesivas Órdenes ministeriales que lo desarrollaron, crearon las condiciones para la puesta en marcha de un Programa de Integración Escolar en los Centros de E.G.B., a partir del curso Escolar 1985/1986. Dicho programa se desarrolló, con carácter experimental, a lo largo de tres cursos escolares y, una vez realizada la evaluación correspondiente, entró en una fase de consolidación y extensión, de acuerdo con las previsiones contempladas en el mismo.

La citada evaluación puso de manifiesto que:

1. La experiencia se valoraba muy positivamente, tanto por los resultados obtenidos, como porque generó mayor aceptación de la diversidad y porque se propiciaron mayores niveles de individualización en la enseñanza.
2. El grado de satisfacción de todos los profesionales era alto, y se detectó una mayor implicación y colaboración de los padres en el proceso educativo.
3. Los cambios materiales, organizativos, funcionales y metodológicos que se introdujeron, también fueron valorados muy positivamente por los diferentes sectores.
4. Los niveles de coordinación entre los Equipos Psicopedagógicos y los Equipos Docentes aumentaron de manera relevante.

El paso de una buena parte del alumnado con necesidades educativas especiales a los Institutos de Educación Secundaria, obligó a la planificación de nuevos recursos en esta Etapa Educativa. Para el apoyo al proceso de enseñanza/aprendizaje, además de los recursos ordinarios del Departamento de Orientación, se planificaron profesionales del Cuerpo de Maestros: especialistas en Pedagogía Terapéutica y/o Audición y Lenguaje.

Con el fin de que el proceso formativo del alumnado culminara en una integración social efectiva, a través de su integración en el mundo laboral, se pusieron en funcionamiento los Programas de Garantía Social Especial.

También se fueron resolviendo, de forma progresiva, las necesidades existentes en los Centros respecto a materiales, ayudas técnicas, mobiliario específico, barreras arquitectónicas, adecuación de espacios, etc.

Asimismo, en los Planes de Formación Inicial y Permanente, se incorporaron acciones específicas dirigidas tanto al profesorado de los distintos niveles educativos, como a los Servicios de Apoyo.

Una simple comparación de la situación de partida con la de cinco años después, nos llevaría a valorar muy positivamente lo conseguido. Las estrategias que en su momento se

diseñaron se nos revelan como válidas, ya que facilitaron la consecución de la mayoría de los objetivos propuestos. Sin embargo, conviene reconocer que la generalización de la Integración, durante el curso 1989/90, tuvo algunas repercusiones que interesa destacar:

- El asesoramiento, seguimiento y apoyo ya no pudo ser sistemático y directo.
- La formación específica que anteriormente se había dado a los Claustros de los Centros que se incorporaban al Programa de Integración, se diluyó en la formación general que se ofrecía en los Planes de Formación.
- La no exigencia de un proyecto asumido voluntariamente por el profesorado, como ocurría al inicio del Programa Experimental, restó implicación y entusiasmo a los Claustros de profesores.
- La existencia de Centros adscritos formalmente al Programa de Integración contribuyó, en cierta medida, a que en determinados sectores de la Comunidad Educativa se reforzara la idea de que la lucha por una escuela integradora era responsabilidad solamente de estos Centros.
- El énfasis puesto en el Programa de Integración, y los esfuerzos que supuso su puesta en marcha, dieron como resultado el que, durante algunos años, se restara atención al seguimiento y asesoramiento a los Centros de Educación Especial. Esto, unido al cambio en el tipo de alumnos que se incorporaban a estos Centros como consecuencia de la Integración, generó desánimo entre los profesionales de los mismos.

La Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.), uno de cuyos ejes vertebradores era la atención a la diversidad y el respeto a las diferencias individuales, supuso un salto cualitativo importante en las concepciones anteriores, ya que introducía en el ordenamiento jurídico el concepto de necesidades educativas especiales como alternativa, en el ámbito educativo, a los de deficiente, disminuido o discapacitado, términos que tenían un efecto negativo de “etiquetaje” y que centraba el origen de las dificultades educativas en el propio alumno, despreciando con ello el peso e importancia de los factores sociales y educativos.

En el panorama internacional, sonaban idénticos acordes, como por ejemplo, la penúltima de las revisiones realizada por la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR), encargada entonces a Luckasson y col. (1992), que suponía una modificación tan importante como para hablar de cambio de paradigma, cambio que tendría su paralelismo en el concepto de alumno con necesidades educativas especiales, haciendo énfasis en el desarrollo de capacidades, su funcionamiento adaptado en determinados entornos y el papel importante de los apoyos.

LA DECLARACIÓN DE SALAMANCA

Es necesario destacar que en el informe final de la Conferencia de Salamanca se observa una sintonía con los principios anteriormente expuestos y con la política educativa del gobierno de España, en aquella época: una educación para todos e integradora, una concepción interactiva en el aprendizaje entre la persona con retraso y el ambiente educativo, planteamientos educativos de amplias áreas, importancia de las habilidades sociales, la concepción de los apoyos, la multidisciplinariedad de la evaluación y los tratamientos, etc.

La importancia y el alcance de los cambios necesarios para la adecuada atención educativa de estos alumnos, quedan reflejadas en las siguientes palabras del entonces Secretario de Estado de Educación (Álvaro Marchesi Ullastre):

“El Ministerio de Educación y Ciencia es consciente de que los cambios que es necesario acometer, para que la educación de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales alcance los niveles de calidad, a los que también estos alumnos tienen pleno derecho, son muy profundos. Pese a los innegables avances realizados, estos cambios implican a menudo una modificación significativa de actitudes, representaciones y prácticas educativas, que es preciso afrontar, con los esfuerzos combinados de la Administración educativa, del profesorado, de las familias y, en general, de toda la sociedad”.

(MEC, Secretaria de Estado 1994, pág. 4).

EL R.D. 696/1995, DE ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

La importancia de esta normativa, que aparece al calor de la Declaración de Salamanca, estriba en que desarrolla, profundiza y precisa algunos aspectos que ya estaban presentes en el Decreto anterior, aunque también introduce algunas novedades importantes:

- En el plano conceptual, contempla tanto las necesidades educativas que tienen un carácter de estabilidad o permanencia a lo largo de toda la escolaridad, como aquellas otras que se manifiestan de forma temporal o transitoria.
- Reconoce como necesidades educativas especiales, tanto las que están asociadas a condiciones personales de discapacidad como las asociadas a condiciones de sobredotación intelectual.
- Diferencia, igualmente, las que tienen su origen en el marco cultural y social o en la historia educativa y escolar de los alumnos, de las que están asociadas a condiciones personales.
- Se generaliza el principio de integración: esto significa que ya no existen Centros de Integración como tales, sino que todos los Centros pueden y deben escolarizar alumnos con necesidades educativas especiales, aplicando la normativa vigente sobre la admisión de alumnos en Centros sostenidos con fondos públicos.

Junto a este decreto, y en buena parte precediéndole, existen otras publicaciones y documentos del Centro de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación y Ciencia, –CDC– (antes, Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial –CNREE–) que han marcado pautas en el desarrollo de programas de intervención para alumnos con retraso mental u otros tipos de discapacidades, y que es necesario citar aunque sea casi telegráficamente, porque en una gran parte, representan el cuerpo teórico actual del debate, de la formación del profesorado que trabaja con estos alumnos, y de su aplicación en nuestras aulas.

LA DÉCADA DE LA CONSOLIDACIÓN FRUSTRADA 1994-2004

Con la normativa que desarrollaba la L.O.G.S.E. quedó definido el marco legal en el que había de basarse la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, hasta la aprobación de la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación de 23 de diciembre de 2002 que, como bien sabemos, establece marcos conceptuales y estructurales distintos.

Sin embargo hay que reconocer que, a partir de 1996, con el cambio de gobierno, se produce un claro retroceso no sólo en la dotación de recursos de apoyo (muchos de los existentes se transformaron en itinerantes para cubrir, sin coste añadido, nuevas necesidades); también en cuanto a planteamientos y modos de gestionar la respuesta educativa a los

a.c.n.e.e. Este cambio se puso de manifiesto con un incremento significativo del número de alumnos que se escolarizaba en Centros de Educación Especial; la generalización de los apoyos en pequeño grupo o individuales fuera del aula ordinaria o el incremento de las escolarizaciones excepcionales de menores de seis años en Centros Específicos.

Los cambios acaecidos en el campo de la Educación Especial tuvieron, como no podía ser de otra manera, su repercusión en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

En el Plan Regional de Atención a la Diversidad definido por la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura con el traspaso de funciones y competencias previstas por R. D. 1801/1999 de 26 de noviembre, se revisaron planteamientos, principios y formas de intervención para adaptar y contextualizar la normativa estatal a las necesidades concretas de nuestra Comunidad.

Podemos decir que desde entonces la atención a la diversidad ha sido característica esencial del modelo educativo extremeño. El Gobierno Regional la define como uno de sus objetivos prioritarios. Prueba de ello está en la gran inversión que se ha hecho en este ámbito, tanto en recursos personales como materiales.

Sin embargo, la dotación de recursos específicos, siendo necesaria, no es ni mucho menos suficiente para abordar, y menos resolver, un tema tan complejo como el que nos ocupa. Plantear la atención a la diversidad como algo exclusivamente relacionado con recursos específicos, es ir claramente en contra de los principios en los que ésta se sustenta.

Desarrollar el modelo educativo por el que apostamos exige una atención especial en la definición de los planteamientos y, fundamentalmente, en la revisión de las prácticas educativas, para que sean coherentes con aquellos.

El planteamiento en el que se sustenta el modelo educativo extremeño parece estar claro: "Escuela inclusiva que defiende la comprensividad como garantía del derecho de todos a recibir una educación de calidad en condiciones de igualdad". Los principios que orientan las acciones previstas en el Plan Regional de Atención a la Diversidad son: Igualdad. Compensación. Normalización. Individualización. Prevención. Globalidad. Participación. y Coordinación.

Los Objetivos generales que en dicho Plan se proponen son:

- a) Facilitar a todo el alumnado las mismas posibilidades de acceso a la educación, sean cuales fueren sus necesidades educativas.
- b) Ofrecer respuestas educativas adecuadas y de calidad en entornos escolares normalizadores e integradores, en condiciones de igualdad.
- c) Facilitar la incorporación de este alumnado a la sociedad del conocimiento y la información mediante el uso de las Nuevas Tecnologías.
- d) Facilitar el desarrollo integral de este alumnado garantizando el libre acceso a los programas de alumnos, actividades extraescolares y actividades formativas complementarias.
- e) Garantizar la igualdad de oportunidades en las enseñanzas postobligatorias y la integración en todos los aspectos de la vida académica.
- f) Facilitar el acceso al mundo laboral, promoviendo una orientación personal, académica y profesional ajustada a las capacidades, intereses y motivaciones del alumnado.
- g) Garantizar una planificación de recursos específicos equilibrada y ajustada a las necesidades reales, así como una gestión ágil y eficaz de los mismos.

- h) Posibilitar la formación y actualización de los profesionales y propiciar espacios para la reflexión conjunta y/o el intercambio de experiencias.

En cuanto a la dotación de recursos específicos, aunque la dispersión poblacional en nuestra Comunidad Autónoma dificulta su planificación y gestión, el número de especialistas en los diferentes perfiles profesionales con que se ha dotado al Sistema Educativo Extremeño en los cuatro años con competencias en educación, entendemos que, globalmente considerados, son suficientes para abordar las necesidades existentes. El análisis realizado nos lleva a concluir que, más que déficit de recursos, lo que puede darse es cierto “desajuste” entre necesidades y recursos y cierto solapamiento entre las funciones que desarrollan los distintos especialistas.

Más de 400 profesionales de apoyo de distintos perfiles (Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, especialistas en Psicología y Pedagogía, profesores técnicos de Servicios a la Comunidad, Educadores Sociales, Auxiliares Técnicos Educativos, Intérpretes de Lenguaje de Signos...) se han incorporado a los Centros Extremeños en los cuatro últimos años. Esto ha supuesto un incremento de casi un 40% sobre los recursos de apoyo existentes cuando se recibieron las transferencias educativas.

Además, para alumnos con necesidades educativas especiales, matriculados en centros de educación infantil, primaria, secundaria y educación de adultos que carecen transitoriamente de los recursos educativos necesarios o que necesitan la atención de especialistas que no pertenecen al ámbito educativo, la Consejería convoca anualmente ayudas en concepto de psicoterapia, fisioterapia, logopedia y apoyo educativo domiciliario para alumnado convaldeciente en su domicilio... complementarias a las del M.E.C.

Sin embargo, a pesar de los planteamientos, principios y recursos descritos, en los centros escolares observamos cada vez con mas frecuencia que:

- Cualquier retraso o problema de aprendizaje “se convierte” en necesidad educativa especial que genera y exige recursos específicos de apoyo.
- Con la incorporación de éstos, la “responsabilidad de la atención” se deriva a los profesionales de apoyo, con lo que se desvirtúa el proceso.
- Se aplican medidas extraordinarias e incluso excepcionales cuando no se han aplicado las medidas ordinarias.
- Se apoya al alumnado, la mayoría de las veces, fuera del aula ordinaria, en grupo reducido o incluso individualmente.
- Esto descontextualiza la intervención, la hace poco eficaz, no facilita la generalización de los aprendizajes ni la autonomía del alumno; hace que el apoyo se convierta en segregador en sí mismo.
- La dotación de recursos específicos y la aplicación de las distintas medidas de atención a la diversidad se convierten a veces, sin pretenderlo, en “vía de exclusión”, en “itinerarios alternativos”.

Estas situaciones que suelen darse con cierta frecuencia, hacen necesario revisar los modelos de intervención que se desarrollan en los distintos campos profesionales; analizar si estos modelos dan respuesta y en qué medida a las necesidades existentes; si los planteamientos de intervención son normalizadores e integradores tal y como se propugna en el modelo educativo extremeño o, por el contrario, se plantean las intervenciones de forma paralela a las intervenciones ordinarias y como responsabilidad exclusiva de los especialistas.

EPÍLOGO

Los principios de la Declaración de Salamanca, en cuanto principios, creemos que guardan toda su vigencia, sin embargo como realidad aplicada aún queda un amplio margen. Son progresistas. Las ideas calaron, pero las prácticas, no. Esa actitud que se transforma en comportamiento no existe de manera generalizada. No hay coherencia en el día a día, entre el concepto y la práctica.

Hay que avanzar hacia un modelo de Escuela Inclusiva que asegure:

- La aceptación total de las diferencias, sea cual fuere su origen.
- Entornos de aprendizaje normalizados en los que cualquier alumno/a tenga posibilidades de progresar.
- El ajuste entre necesidades educativas y recursos específicos.
- Modelos organizativos adaptados a la situación real de cada centro.
- La revisión rigurosa de los Proyectos Educativos de los centros para que la aceptación de las diferencias, el respeto mutuo, la solidaridad y la educación en condiciones de igualdad, se conviertan en valores a desarrollar.
- El análisis de Proyectos Curriculares de centro que garanticen la educación, integral, incorporando aquellos contenidos actitudinales y procedimentales, básicos en el desarrollo de este alumnado y que siguen siendo los “grandes olvidados” en muchos centros.
- Los procesos de individualización de la enseñanza, partiendo de la orientación y la acción tutorial.
- El ajuste de la formación inicial y permanente del profesorado a las necesidades específicas y colectivas que emanen de los distintos proyectos de centro.
- La aplicación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación como recurso facilitador de los aprendizajes en este alumnado y como vehículo de intercambio y enriquecimiento. Este será posiblemente el reto más importante en cuanto a adaptaciones de programas y que visto en clave de accesibilidad universal puede generar la mayor y más positiva revolución, sino fuera así; las barreras a la comunicación y el conocimiento para los alumnos con necesidades educativas serían infranqueables.

Desde un planteamiento de escuela inclusiva, podemos decir que cuanto mejor ajustemos las actuaciones educativas ordinarias, menos necesarias serán las actuaciones o medidas específicas y que la aceptación y respeto a las diferencias como algo natural y consubstancial a los grupos humanos, es una condición imprescindible por la que debe pasar la calidad educativa.

Permítannos despedirnos con la siguiente cita de Fierro (1999):

“La integración en la escuela de todos, admite grados o, mejor, requiere modalidades posibles de integración o inclusión, ... la meta, de todos modos, el valor, el fin es la educación. ...La comprensividad, el principio de una escuela inclusiva, afecta no tanto –aunque también– al entorno físico, cuanto al entorno educativo, un entorno definido por el currículo. A los alumnos con retraso les corresponde no un currículo distinto, sino el mismo de todos, sólo que con adaptaciones”.

(Fierro, 1999, Pág. 299)

LA DECLARACIÓN DE SALAMANCA SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES 10 AÑOS DESPUÉS. VALORACIÓN Y PROSPECTIVA DESDE GALICIA

Manuel Deaño Deaño
Universidad de Vigo
Presidente de la Asociación Española
para la Educación Especial (AEDES)

NOTAS BIOGRÁFICAS

En 1994 empezaban a rodar los nuevos planes de estudios de formación del profesorado de Enseñanza Primaria. Una novedad importante en esos planes era la introducción de la Educación Especial como una especialidad más de dicha formación al igual que otras ya clásicas como la de Infantil o Primaria. Suponía la normalización de una larga, aunque rica, historia en la formación de aquellas personas que querían dedicar su actividad profesional a la Educación Especial, sin necesidad de una formación complementaria y/o paralela y al margen, con frecuencia, de los centros de Formación del Profesorado.

En Galicia, la Universidad de Vigo era y es hasta el momento actual la única de las universidades gallegas que ofertaba dicha especialidad, en el Campus de Ourense, por lo que el reto era importante. Había sido necesario que pasase casi un siglo de atención a la Educación Especial desde la administración educativa pública, para que la formación de este profesorado pudiese realizarse, como toda la demás, desde la universidad. Se trataba, entonces, de contribuir a la formación de los futuros profesionales de la Educación Especial de toda Galicia y se intentaba hacerlo también desde la experiencia profesional resultante en este campo después de algunos años de labor intensa en el Patronato "María Soriano" de Educación Especial y las nuevas concepciones que vertiginosamente se estaban introduciendo en el dominio de esta especialidad.

Como docente e investigador el campo de las necesidades educativas especiales continúa siendo objeto de atención y de implicación a través de la Cátedra de Discapacidad Intelectual de la que soy titular en la Facultad de Educación y recientemente, también, como presidente de la Asociación Española de Educación Especial.

VALORACIÓN DE LA *DECLARACIÓN DE SALAMANCA*

En 1990 se celebró en Jomtien (Tailandia) la Conferencia Mundial sobre Educación, para hacer frente a la falta de escolarización de millones de personas en todo el mundo. La magnitud de los datos analizados sobre la no escolarización llevó a concluir sobre la necesidad de la Educación para Todos como objetivo fundamental. Diez años después, en el Marco de Acción de Dakar (Senegal) se evaluaron los logros de Educación para Todos en más de 180 países y se constató, entre otras cuestiones, un incremento notable y significativo de millones de matrículas escolares. Estos datos optimistas fueron, no obstante recibidos con cautela, ya que más de 100 millones de niños no tienen todavía acceso a la escolarización primaria y porque la lógica del incremento cuantitativo tiende a encubrir la difícil situación de los excluidos habitualmente de la educación. Muchos países han centrado sus esfuerzos en las personas accesibles fácilmente a la educación, descuidando por diversas razones geográficas, sociales y/o económicas a las no accesibles y entre ellas a los que lo son por discapacidad. Dakar que ha concluido con el objetivo de la escolarización de todos los niños en el lapso de una generación, según el compromiso expresado en el Marco de Acción de Dakar, puede incrementar el riesgo de exclusión al encubrir más todavía la realidad de los no accesibles, la marcada discriminación de los habitualmente excluidos, una calidad del aprendizaje y una adquisición de valores humanos y competencias, que distan mucho de las aspiraciones y necesidades de los individuos y de las sociedades.

La Declaración de Salamanca se sitúa a medio camino entre la Declaración Mundial de Educación para Todos de Jomtien en 1990 y la de Dakar diez años después, que la reiteró. En este contexto Salamanca avanzó la idea de una educación inclusiva, como medio eficaz para combatir las actitudes discriminatorias y progresar en la construcción de una sociedad más inclusiva. La idea contribuyó, en general, al incremento de la escolarización básica de la población infantil en muchos países y, también, a la de los excluidos, pero sobre todo, contribuyó a reorientar las prácticas y el sentido de la educación escolar de menos segregadora a más integradora y de calidad para todos. La “Declaración de Salamanca”, en mi opinión, ha contribuido a corregir este rumbo, interesando a los gobiernos y a las organizaciones internacionales no solo por el incremento de la escolarización, sino sobre todo intentando la capacitación de las escuelas para atender a las necesidades de todos los alumnos, cualificando así la atención educativa.

La sensibilidad en la política socioeducativa generada a través de diversas acciones en los países del ámbito de influencia de la Organización de Naciones Unidas ha supuesto que cinco años después de la declaración, como la propia UNESCO recoge, muchos de esos países adoptasen de modo convergente la *integración* como aspecto central en su política educativa para la atención a las necesidades educativas especiales, si bien tal aceptación no supuso un planteamiento uniforme del citado principio. La desigualdad en el enfoque tuvo mucho que ver con las desiguales situaciones de partida de los distintos países en las que ha intentado llevarse a cabo.

En muchos países el resultado representa todavía un “desafío” en la medida en que existen varios millones de niños, niñas y jóvenes que no tienen acceso a la educación más básica necesaria para su desarrollo personal y para transformarse en miembros independientes que contribuyan a sus comunidades, sus sociedades y sus culturas. Otros países se esfuerzan para atender a los excluidos por discapacidad, desarrollando programas fuertemente apoyados por organismos internacionales, en un intento por proveer una educación inclusiva, considerada clave del crecimiento social y económico sostenido.

La propia UNESCO ha reconocido en 1999 que las estrategias y programas actuales de Educación para Todos, en una gran medida, habían sido insuficientes e inapropiados para los niños, niñas y jóvenes con necesidades especiales, ya que los programas dirigidos a los diversos grupos excluidos, al funcionar fuera del sistema ordinario (programas especiales, instituciones especiales, educadores especiales), su resultado ha sido la exclusión: *“La diferenciación se transforma en una forma de discriminación, dejando a los niños y niñas con necesidades especiales fuera del sistema regular de educación y más tarde, como adultos, fuera de la vida social y cultural de la comunidad en general”*.

En España, al igual que en otros países próximos geográfica y culturalmente, ha contribuido a un cambio en la concepción de la Educación Especial que de restringida a personas con discapacidad en ámbitos educativos segregados, se amplió a toda persona con alguna necesidad educativa en ámbitos educativos integrados. La Educación Especial pasó así a entender de la diversidad de necesidades educativas de todos los alumnos escolarizados en un centro educativo. El énfasis para el cambio no está en la tipología del alumnado, lo está en las modificaciones escolares necesarias que han de emprenderse desde el centro educativo en sus diversos recursos personales y materiales, organizativos y de funcionamiento para de modo razonable y previsible atender a las necesidades educativas que en él se plantean y no se constituyan en barreras para el aprendizaje y la participación.

La convicción de que todos los alumnos pueden aprender siempre que se les faciliten las condiciones adecuadas supone centrarse en situaciones de aprendizaje cooperativas y compartidas, relacionadas con las propias experiencias y donde las diferencias individuales son respetadas, ajustando la enseñanza y los apoyos al ritmo, estilo, lenguaje y demás circunstancias del aprendizaje, no generando exclusión ni discriminación, por razón de género, minoría étnica y lingüística, salud o necesidades educativas especiales. Ello requiere de servicios educativos de calidad centrados en el aprendizaje.

Desde la sociedad empiezan a considerarse la necesidad de la autonomía como forma de desarrollo personal, promoción ciudadana y plena participación. Tal posibilidad también toma cuerpo a condición de que se prestan los apoyos sociales necesarios. Se reclama la inclusión no ya en la escuela, sino en la sociedad accesible, como mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad y de sus familias, para que cada persona mantenga el mayor tiempo posible su plena capacidad funcional a lo largo de toda su vida, mediante los recursos facilitadores, para la actividad personal y la participación social, al entender que ambos aspectos constituyen elementos fundamentales de las dimensiones de funcionamiento conjuntamente con la interacción, roles sociales y contextos de actividad de los individuos.

De un enfoque convergente, inclusivo, de educación para todos se avanza hacia un enfoque convergente, inclusivo, de plena participación ciudadana, mediante la elaboración de políticas y normativas internacionales relativas a los apoyos de la persona con discapacidad en todos los ámbitos de su vida cotidiana. En esa dirección se manifiestan las directivas del Consejo de Ministros europeos sobre la participación de los ciudadanos en la vida pública o las de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa relativa a las políticas de rehabilitación para las personas con discapacidad y su plena integración social. Pero quizás son los manifiestos de los movimientos sociales, tales como la declaración de “No-discriminación más acción positiva son la clave de la inclusión social” adoptada durante la Conferencia Europea de ONGs celebrada en Madrid en marzo de 2002 o más recientemente la realizada para el Año Europeo de Personas con Discapacidad de promoción de la igualdad de oportunidades, en enero de 2003, o la “De las palabras a los hechos” adoptada durante el Foro de ONGs europeas celebrado el 8 de abril de 2003 en Madrid, las que han coadyuvado a este movimiento de inclusión social o vida independiente.

La inclusión empieza a considerarse más allá de la escolarización como una manera de entender la sociedad y la vida misma.

En su conjunto, pues, la vigencia del *Espíritu de Salamanca* es total. Constituye una poderosa herramienta para la renovación de la educación escolar manifestada en el conjunto de iniciativas actuales de cambio expresado en la declaración. Hay en él una visión positiva de las personas, una relativización de su discapacidad y una creencia en sus posibilidades para aprender y desarrollarse conjuntamente con las otras personas, si se proporcionan los sistemas de ayuda para aprender, que la convierten en valor y motor de una fuerte tendencia internacional social y política para que los sistemas educativos y sociales sean más inclusivos, para la identificación de barreras para el aprendizaje de todos los niños y para la maximización de la identificación de todas las formas de exclusión en el contexto de las políticas, las culturas y las prácticas educativas.

Se avanza en la capacidad de la escuela ordinaria para satisfacer las necesidades de aprender de las personas con necesidades educativas especiales, de manera que la educación sea un instrumento para la plena participación ciudadana, para proseguir en la conquista de una sociedad inclusiva de todos sus miembros. También se avanza en “aprender juntos” como respuesta y fórmula que favorece el aprendizaje de los más necesitados sin menoscabar el de los compañeros más capaces y también como fomento de la solidaridad y participación ciudadana.

Se avanza en el interés por la comunidad de vida de las personas como apoyo al aprendizaje de la participación, de la interacción y el desempeño social y la inclusión de su diversidad.

Debería destacarse, también por su vigencia, el papel de la sociedad civil en las políticas globales que apoyan los beneficios de la inclusión o los sustentan, como marco para el desarrollo de nuevos proyectos inclusivos escolares y sociales, fomento del intercambio y apoyo a la dinámica social desde sus escuelas.

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ACTUALES Y FUTURAS ANALIZADAS DESDE LOS PRINCIPIOS DE LA DECLARACIÓN

En general, las políticas de las administraciones educativas actuales en España, respecto de las necesidades educativas especiales, creo que están haciendo un papel de aproximación notable al “Espíritu de Salamanca”. Teniendo en cuenta sus normativas, éstas no difiere sustancialmente de unas a otras Comunidades Autónomas, toda vez que se ajustan a las mismas leyes orgánicas e incluso con frecuencia se consensúa su aplicación autonómica.

En Galicia el decreto 320/21996 (D.O.G de 6 /08/1990) de la Consellería de Educación ordena la educación de alumnos con necesidades educativas especiales. El lenguaje de su articulado, en su preámbulo, está instalado en el espíritu de Salamanca. Se habla de un marco de enseñanza comprensiva y abierta a la diversidad y de la optimización del proceso educativo de los alumnos con necesidades educativas especiales, vinculada a la normalización y desarrollo de centros escolares de calidad, abiertos y permeables a todos los alumnos y alumnas.

Pero al mismo tiempo se estipula que se dotará de recursos adecuados a los centros en los que se escolaricen alumnos con discapacidad, a la vez que se reconoce que la atención diversificada puede ser efectuada para la mayoría de los alumnos en el ámbito de las actuaciones pedagógicas curriculares, pero en ocasiones se requieren actuaciones que difieren de las habituales que son las relacionadas con situaciones de discapacidad permanente.

Cuando este decreto se desarrolla para establecer las condiciones y criterios de escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales (O. de 27/12/2002; D.O.G. de 30/01/2003), el esfuerzo se pone en convertir algunos centros en preferentes para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales, dotándolos de los equipamientos y servicios complementarios para una atención educativa de calidad. Esta escolarización se realiza desde la definición de las necesidades especiales, sus diversos tipos y posibles causas, que, según cuáles sean, requerirán de orientaciones y apoyos específicos. Estos tipos de atenciones específicas o de apoyos y servicios complementarios determinan el centro preferente de escolarización.

Este tipo de planteamiento presenta connotaciones del modelo de integración escolar y del de segregación, más que del inclusivo, según las caracterizaciones al uso. Las respuestas a las necesidades educativas especiales parecen, según esta normativa, estar coordinadas en el marco de la escuela ordinaria, pero se establecen según las posibilidades del alumno para participar del sistema ordinario, del de apoyo o del de centro específico, recibiendo una educación general en determinadas áreas del currículo, pero manteniendo otras de educación especial. Esta organización escalonada, que oferta varias modalidades de escolarización, de modo que el niño participa en mayor o menor medida de la enseñanza ordinaria o especial en función de sus características, potencia las aulas de apoyo desde los centros ordinarios, donde se imparte todavía una educación especial tradicional. Se corre el riesgo de generar centros ordinarios especializadas en función de las diversas categorías de deficiencia, tipos de especialización del profesorado, de metodologías, recursos, etc., agrupación homogénea y subsiguiente centralización para rentabilizarlos.

Esto podría considerarse un ejemplo de cómo los principios inspiradores de la política de la administración educativa no se ven reflejados, en general, ni en sus normativas ni muchos menos en la práctica. La asistencia a algunos centros educativos de primaria y secundaria no permiten ver, ni reflejan, la escuela comprensiva, la atención diversificada, la calidad del centro, su apertura y permeabilidad a las diferencias de todos los alumnos. No todos los centros ordinarios pueden atender las demandas de su comunidad. El ajuste entre las necesidades de los centros para sus actuaciones inclusivas y las normativas de la administración educativa parece circular por distintos carriles, en paralelo y a distintas velocidades. No obstante, es importante destacar cómo, al menos, el lenguaje permite desde la voluntad de los profesionales apoyar prácticas educativas comprometidas con las personas con más dificultades para el aprendizaje y los esfuerzos que progresivamente la administración educativa realiza para establecer puentes cada vez más consistentes entre el “aprender juntos” desde la participación y las viejas prácticas de integración educativa actuales.

Quizás sea imprescindible ejemplificar el “Espíritu de Salamanca” con nuevas formas educativas de hacer la educación escolar que apoyadas en ese lenguaje inclusivo de las administraciones educativas suprima las barreras para el aprendizaje, centrándose en los alumnos, atendiéndolos colaborativamente en sus necesidades educativas y desarrollando los valores y destrezas necesarias para la participación en la comunidad con enfoques curriculares multiculturales.

Formas de colaborar que, orientadas a los alumnos, favorezcan la cultura de la colaboración a través de la resolución dialogada entre sus miembros, el mutuo ajuste y el acoplamiento discursivo. Esta colaboración se manifiesta necesaria para dar sentido y significado al contexto cultural en el que se vive y para organizar y coordinar los servicios comunitarios de salud, empleo, vivienda, bienestar social, etc., formando parte de un sistema integrado de educación. Formas colaborativas de aprender en las aulas, que potencien los aspectos que tienen en común todos los alumnos y, al mismo tiempo, se respete su diversidad, que tengan

en cuenta el aprendizaje autorregulado y autodeterminado del alumno, su opinión y la de su familia. Formas de hacer inclusivas, para que en la escuela no existan requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación; para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación.

Los aspectos a destacar para seguir profundizando en el espíritu de Salamanca, planteados en un marco de cooperación internacional, podrían sintetizarse en dos: la formación del profesorado y la colaboración de las asociaciones

En este marco sería, quizás, necesario incrementar el papel de la cooperación internacional para la financiación, la investigación, la cooperación para la formación de los profesionales y la cooperación asociativa en la comunidad de vida y la en la escuela de la comunidad. Quizás estos sean algunos aspectos que la Declaración debería potenciar a partir de las experiencias obtenidas y los cambios sociales producidos. Por ejemplo, se trataría de que la escolarización formase parte de las necesidades básicas de los niños de todo el mundo y la cooperación internacional, mediante financiación y voluntariado cooperase activamente en la educación inclusiva de esos países. Se trataría de diseñar planes inclusivos en contextos no facilitadores para la inclusión, de manera que los resultados de las experiencias educativas no generen exclusión y permitan conocer las variables se han de considerar para el éxito de la inclusión educativa en contextos y culturas distintos y zonas geográficas diversas.

La Universidad, además, también tendría un papel sobresaliente en la formación del profesorado. La educación inclusiva requiere de una nueva formación del profesorado para la diversidad integrando conocimiento no solo específico, como hasta ahora, sino también general para atender a todos los alumnos y atenderlos también en su diversidad, desde la cultura de la colaboración. La Declaración de Salamanca apuntó la necesidad de esta formación como uno de los factores clave para propiciar el cambio hacia la escuela inclusiva. Aunque el momento actual sobre los planes de estudios universitarios hace este tema especialmente sensible, no por eso debiera dejarse de insistir en la colaboración entre las escuelas públicas y los programas de formación universitaria del profesorado. Esta colaboración facilitaría el diseño de experiencias innovadoras de participación de los miembros de la escuela y servicios de la comunidad; ejemplificaría formas de cultura de colaboración para la realización de las prácticas escolares de los futuros profesores y favorecería el ajuste y desarrollo de estrategias organizativas de inclusión, de satisfacción de necesidades de grupos de alumnos heterogéneos, de coordinación con otros profesores y profesionales, con las familias, con los servicios no escolares disponibles en la comunidad, etc., tanto se trate de formación inicial, como permanente, como especializada.

Por otra parte, una consideración de la discapacidad más interactiva, más dinámica y construida socialmente implica una modificación que los programas formativos de los profesores, atiendan a las fortalezas y debilidades educativa de los estudiantes, destacando el papel del aprendizaje autorregulado y autoorganizado y la utilización de métodos de aprendizaje más cooperativos y participativos, así como a las culturas y estilos de vida propios y las formas de sentir. Todo ello en el contexto de las prácticas inclusivas diseñadas con las escuelas públicas.

Pero, porque la comprensión social de la marginación postula que las barreras para el aprendizaje y la participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos, la gente, las culturas las instituciones y las circunstancias económicas y sociales que afectan sus vidas, es por lo que la formación del profesorado ha de estar influenciada por la colaboración con los diferentes servicios comunitarios e instituciones externas a la escuela para prevenir y resolver los problemas de exclusión social, que inciden con mayor fuerza en

aquellas personas que están en situación de desventaja social, cultural, económica, familiar, escolar o personal.

Cada vez son más numerosas estas colaboraciones entre los centros educativos y las asociaciones sin ánimo de lucro. Las colaboraciones de esta diversidad de instituciones cubren una gran variedad de ámbitos para estimular procesos inclusivos de socialización del alumnado, proporcionando referentes en distintas instancias sociales, contemplando espacios de tolerancia y respeto a la diferencia, desarrollando valores, habilidades, actitudes y conocimiento para el enriquecimiento mutuo de las diferentes culturas, participando en el medio escolar de los menores y sus familias, favoreciendo el apoyo a las aptitudes y capacidades personales del alumnado, a su afectividad, la convivencia e integración en la comunidad, al aprendizaje, etc. Un contexto idóneo para fortalecer esta colaboración se inició con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, mediante actividades dirigidas a prevenir y compensar las desigualdades de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo de las personas, grupos o territorios en situación de desventaja por factores sociales, económicos, geográficos, étnicos o de cualquier otra índole personal o social.

Pero la labor de las asociaciones también ha de entenderse como un instrumento útil para la cooperación internacional solidaria, orientada al cambio de las relaciones de desigualdad países y al desarrollo personal y social desde una perspectiva equitativa y sostenible, eficiente, con implicación de voluntariado de calidad, capacidad para la interrelación con organizaciones similares, con posibilidad de generar relaciones de partenariado estable y gran potencial para la generación de alianzas con otras instituciones y movimientos sociales.

LA DECLARACION DE SALAMANCA VISTA DESDE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LAS ISLAS BALEARES

Joan Jordi Muntaner Guasp
Universitat de les Illes Balears

NOTAS BIOGRÁFICAS

Las circunstancias y las necesidades del momento impidieron no sólo mi participación personal en la Conferencia, sino también la de cualquier otro miembro del equipo de investigación y docencia del Departamento de Ciencias de la Educación de la UIB, que actualmente trabajamos en el ámbito de la Educación Especial y Atención a la Diversidad. Todos sentimos no poder asistir a tan señalado evento por dos razones principales: una personal no poder compartir ni participar con profesionales y amigos unos días de reflexión y trabajo conjunto que nos hicieran partícipes de la elaboración y discusión de un documento de referencia como el que nos ocupa. Otra, profesional; no estar presente y no poder colaborar, aunque fuese de forma colateral, en la elaboración y aprobación de la Declaración de Salamanca es una manera de renunciar a realizar algunas aportaciones a la educación del futuro.

La incorporación de alumnos con n.e.e. en los centros educativos ordinarios en igualdad de condiciones con cualquier otro alumno provoca una nueva situación en el centro y en las aulas que afecta a dos realidades complementarias: por una parte, al alumno con n.e.e. y a su familia que pueden disfrutar del derecho, que les asiste, de incorporarse al centro educativo ordinario para compartir y participar del proceso educativo con sus compañeros y profesores, como un primer paso importante para la integración social y comunitaria. Por otra parte, la aparición en estos centros de alumnos con n.e.e. provoca un cambio en los planteamientos educativos generales, puesto que desde la igualdad de oportunidades no nos sirven los procedimientos, estrategias y planteamientos utilizados hasta el momento, pues estos alumnos nos evidencian la existencia de una diversidad, que cubre un amplísimo abanico de posibilidades a los que la escuela –como institución– debe dar respuesta. La Declaración de Salamanca marca, pues, un antes y un después en esta línea de trabajo hacia la inclusión educativa, donde la escuela se convierte en un instrumento democratizador si se convierte realmente en una escuela para todos, donde la exclusión, la discriminación y la marginación de algunos sean pesadillas del pasado que no ha de volver.

VALORACIÓN DE LA DECLARACIÓN DE SALAMANCA

La Declaración de Salamanca representa un impulso decisivo para la implantación y desarrollo de las escuelas inclusivas basadas en los planteamientos de una educación para todos en igualdad de condiciones. La promulgación del Principio de Normalización representa el punto de partida para la integración de las personas con discapacidad en la sociedad y significa el elemento decisivo para romper la dicotomía provocadora de segregaciones y discriminaciones inútiles entre dos grupos sociales: las personas con discapacidad y las no discapacitadas. Por otra parte, la definición del concepto de necesidades educativas especiales en el informe Warnock adapta y promueve estos principios en el ámbito educativo y de la escuela, como concepto clave para alcanzar esta normalización e integración del colectivo de las personas con discapacidad. Este proceso conceptual básico conduce a la ruptura definitiva del modelo médico y terapéutico de la Educación Especial, para posibilitar la perspectiva y la práctica propias del modelo educativo y curricular que solamente podrá desarrollarse en plenitud en el marco de la escuela comprensiva y de la atención a la diversidad.

La coyuntura social y educativa de inicios de la década de los años 90 requería, como también se evidencia actualmente, la revitalización de los principios de igualdad y del derecho a la educación de todos los alumnos y en especial de aquellos con alguna discapacidad. Si bien, a nivel social se habían desarrollado iniciativas que actualizaban y promovían nuevas perspectivas e impulsaron políticas integradoras, hasta la Declaración de Salamanca no se había promulgado un marco de acción directamente relacionado con la educación en general y su aplicación en la escuela, de manera específica.

La actuación educativa en igualdad de condiciones para todos los alumnos requiere, entre otras muchas variables, tres condiciones indispensables, que ya plantea la Declaración de Salamanca y que siguen en plena vigencia y que sería oportuno potenciar nuevamente:

- a) Un principio conceptual. El cambio de paradigma que aporta el concepto de n.e.e. tanto en relación a que se refiere a todos los alumnos cuyas necesidades se deriven no sólo de los déficit provocadores de discapacidad, sino a cualquier posible causa de las dificultades de aprendizaje. Pero, sobre todo, en la implantación y aceptación de la idea de que el concepto de n.e.e. no hace referencia a las características, déficit o dificultades del alumno, sino a la respuesta educativa que en cada caso se le ofrece. Se traslada el objeto de actuación del alumno al contexto, el cual debe disponer y ofrecer los medios, los recursos y/o las actuaciones precisas y necesarias para responder de manera adaptada y adecuada a las necesidades de aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos.
- b) Un principio didáctico, como consecuencia del anterior. La flexibilización de la práctica educativa para ser coherente con una pedagogía centrada en las necesidades de los alumnos no en los déficit ni en la homogeneización de la enseñanza. Esta flexibilización didáctica se basa en la aceptación de la diversidad como un hecho natural y enriquecedor de las escuelas y de las aulas, no como un elemento perturbador que distorsiona la práctica educativa. El fin de la utopía de la homogeneización, de la uniformidad, para aceptar y potenciar la realidad heterogénea y diversa de los alumnos, donde sus necesidades educativas son un continuo temporal y conceptual que en todos los casos exigen respuestas adaptadas, flexibles y adecuadas como elemento clave en la consecución de una escuela para todos.

La adaptación de los programas y las prácticas educativas a las necesidades de los alumnos es indispensable para acabar con la selección y compensación educativa, para que la escuela sea un verdadero espacio de encuentro, de respeto, de aprendi-

zaje, donde cada alumno disponga de los apoyos necesarios para su desarrollo máximo, tanto a nivel personal como social. Todos ellos son algunos de los requisitos didácticos fundamentales en la escuela inclusiva.

- c) Un principio general: mejorar la calidad de la enseñanza y un mejor aprovechamiento escolar por parte de todos los alumnos. La escuela inclusiva plantea un modelo de calidad de la enseñanza donde no se propicia la competitividad, ni la selección de los mejores en detrimento de los menos favorecidos, sino que se valore la potenciación del aprendizaje por parte de todos y cada uno de los alumnos hasta alcanzar las máximas cotas posibles. Donde se valoren las aportaciones de todos desde el derecho a una educación en igualdad y participativa, donde la diversidad no sólo se respeta sino que se promueve, donde se aprende a convivir en igualdad y a estimar el aprendizaje no como una carrera de obstáculos, sino como un proceso normalizado y progresivo adaptado a cada persona, porque todos juntos mantienen objetivos comunes.

La Declaración de Salamanca mantiene su espíritu y sus principios vigentes, puesto que los objetivos y finalidades que la promovieron no han sido alcanzados en su totalidad. La escuela inclusiva sigue siendo diez años después una meta compleja y difícil de conseguir, pues son muchos y muy variados los esfuerzos que han de realizarse y las creencias y prácticas que deben cambiarse, no sólo desde una perspectiva técnica, sino también práctica y/o didáctica, pero, sobre todo, desde la convicción de la necesidad del cambio como condición clave por parte tanto del profesorado como de la administración educativa, así como de la sociedad en su conjunto.

Actualmente, el contexto socioeducativo no es el mismo que en la época que se redactó la Declaración de Salamanca, por ello encontramos algunos aspectos que deberían ser potenciados y que en su momento fueron tratados con menor profundidad y sería oportuno replantear desde los conocimientos y desde la realidad actual, entre otros quisiera destacar algunos:

1. Potenciar la formación inicial y permanente del profesorado, el objetivo es conseguir que los profesores estén convencidos de la necesidad de cambiar el modelo de escuela, donde todos los niños tienen cabida con igualdad de oportunidades en una misma escuela y en una misma aula.
2. Dedicar mayor atención a los períodos críticos de transición escolar, así como el acceso a las Universidades y al mundo laboral, donde más se necesita de los apoyos comunitarios y técnicos para posibilitar una incorporación de pleno derecho en los nuevos ámbitos de la vida de cada persona.
3. Potenciar el desarrollo de experiencias positivas, donde se demuestre que la aplicación de los principios de la escuela inclusiva no sólo son positivos para algún grupo de alumnos, sino que promueven un aumento en la calidad de la enseñanza para todos. Promover la sensibilización social desde el análisis y la demostración de las ventajas y mejoras que representa aplicar estos principios para la comunidad educativa y social.
4. Por último, adoptar medidas en otros ámbitos no educativos, para que la integración de las personas con discapacidad sea una realidad global y no atomizada por intereses concretos y centrados en sólo algún momento de la vida de la persona.

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ACTUALES

La realidad educativa en las Islas Baleares ha sufrido cambios significativos en esta última década, que se han reflejado en el proceso de implantación y desarrollo de los principios de la escuela inclusiva. El proceso seguido en las escuelas y por la administración educativa no ha sido constante y en una misma dirección, sino más bien oscilante y en ocasiones dubitativo.

En un primer momento, hubo un incremento de profesionales y centros preocupados e interesados por aplicar y desarrollar programas de integración educativa, que contaban con el apoyo decidido de la administración. Estas experiencias fueron derivando hacia programas de atención a la diversidad, en los que se hicieron avances y se desarrollaron actuaciones positivas y destacables, siguiendo el espíritu de la Declaración de Salamanca. En esta primera época, coincidieron dos elementos importantes: por una parte, la administración educativa autonómica dotó de personal de apoyo suficiente a los centros educativos de la Comunidad Autónoma, se potenciaron y financiaron programas de formación permanente del profesorado, tanto en el modelo de cursos y seminarios como a través de la formación en centros; por otra parte, la atención a la diversidad, la aplicación de apoyos curriculares, acabar con la segregación y la discriminación de los alumnos con discapacidad –primero– todos los que presentaban n.e.e. –después–, para incorporarlos en igualdad en los centros y, sobre todo, en las aulas ordinarias comenzaba a ser una prioridad y una práctica aceptada y común en muchos contextos educativos.

Con el tiempo, esta sensación de avance, de progreso, de implantación decidida, lenta, pero progresiva de los principios de la escuela inclusiva fue reduciéndose y poniéndose en tela de juicio, en duda y, en consecuencia, decayeron en bastantes casos. Algunas de las causas que pueden apuntarse en esta pérdida del optimismo y del impulso inicial, son las siguientes:

- a) La falta de convicción, de compromiso necesarios para que la implantación práctica de los principios de la escuela inclusiva calasen y se incorporasen al núcleo central de las creencias educativas de los profesores y de la sociedad en general. La sensación de que la atención a la diversidad se puede quedar muy fácilmente en un simple maquillaje, que se detiene en la periferia de las decisiones importantes y reales de la práctica educativa. Este análisis conduce a interpretar que se convierta en una moda, en algo pasajero, puesto que no se ha incorporado realmente a las creencias y necesidades de la educación, que oscila ante los cambios políticos y la presión social, cada vez más fuerte. La falsa sensación de fracaso que actúa como fuerza centrífuga y que impone de nuevo la tradición, para evitar los cambios y regresar decididamente a los principios de la escuela selectiva.
- b) La publicación de la LOCE, cuyos principios no son coherentes ni compatibles con la Declaración de Salamanca, la presión de los agnósticos ante los cambios en la educación, que aconsejan mantener la discriminación, la segregación y la selección de los alumnos atendiendo a unos principios difícilmente defendibles desde los presupuestos de la escuela inclusiva.
- c) El manipulado aumento del fracaso escolar, que es fácilmente imputable a la aparición de alumnos con n.e.e. en las aulas y los centros ordinarios, por la falacia de la bajada de “niveles” y otros argumentos mal interpretados y poco científicos que han acuciado a los profesores y mal informado a los padres y a la sociedad.

- d) El aumento muy significativo en nuestra Comunidad Autónoma de alumnos extranjeros con problemáticas directamente relacionadas con la lengua y la integración social, que han desviado la atención de profesores, administración educativa y sociedad.
- e) La falta de decisión e impulso político por parte de la administración, que ha cedido con demasiada facilidad a las presiones de todos aquellos que repudian la innovación, el cambio y la mejora en la educación.

Esta realidad nos ha conducido a una situación precaria, donde los principios y el espíritu de la Declaración de Salamanca y de la escuela inclusiva están en entredicho, donde los profesionales y los centros que mantienen viva esta práctica solamente acumulan problemas y dificultades. Se hace indispensable acometer un cambio radical en la cultura dominante en la educación, buscar fórmulas y estrategias que dinamicen y reconduzcan la realidad educativa, bastante decadente, pesimista y muy angustiada, no en beneficio de los alumnos con n.e.e., sino en beneficio del aprendizaje, de la formación y de la educación de todos los alumnos, incluidos aquellos que presentan n.e.e.

La crisis, que vive la educación en todo el Estado y en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares, requiere una actuación quirúrgica y decidida, que sólo puede encontrar alternativas y abrir nuevas fronteras hacia el cambio y la mejora, desde el compromiso y la aplicación de los principios de la escuela inclusiva. Si en 1994 fue relevante y determinante la publicación de la Declaración de Salamanca como acicate hacia una nueva educación, actualmente, diez años después, a pesar de los progresos, experiencias y actuaciones inmejorables y positivas que se han realizado, es imprescindible un nuevo empuje, una salida que promueva nuevas inquietudes, nuevas perspectivas, que saque de su letargo a los profesionales, a la administración y al conjunto de la sociedad, para la mejora de la educación, de una educación para todos.

SOBRE LA *DECLARACIÓN DE SALAMANCA*. ENTRE LA SATISFACCIÓN Y LA INVISIBILIDAD

José Antonio Luengo Latorre
Institución del Defensor del Menor. Comunidad de Madrid

NOTAS BIOGRÁFICAS

Representa todo un reto vivir, o mejor, revivir el conjunto de emociones, sentimientos, tareas, responsabilidades, desvelos y anhelos, *luces y sombras* que, ligados de una u otra manera al ejercicio profesional (sin perjuicio de su impacto y consecuencias en el desarrollo personal), suponían en 1994 el *corpus* o tejido esencial del devenir de quien suscribe en torno a su implicación para con la educación en general y, en concreto, con la educación de un colectivo ordinaria y pertinazmente desfavorecido: el alumnado con necesidades educativas especiales.

A cinco años vista de la asunción de plenas competencias en materia educativa por el Gobierno de la Comunidad de Madrid (si bien en aquel entonces nadie *intuía* lo cercano o lejano de la concreción de tan relevante acontecimiento), allá por el referido año 1994, el que suscribe se esforzaba por contribuir diariamente al sostenimiento y extensión de la por entonces denominada *Red Pública de Centros de Educación Infantil de la Comunidad de Madrid*¹, red de centros específicos de atención educativa a alumnado entre cero y seis años que había sido gestada por el Gobierno regional y los ayuntamientos en el año 1985, incluyendo en el conjunto de funciones inherentes al puesto de trabajo del que me responsabilizaba la gestión, coordinación y supervisión de los *Equipos de Atención Temprana*², red asimismo de implantación singular en la región, que funcionaba como soporte de apoyo externo, orientación y asesoramiento pluridisciplinar a los centros antes señalados, ocupándose especialmente del desarrollo del siempre amplio proceso de integración del alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en aquellos (prevención, detección, evaluación y diagnóstico, acogida, colaboración en las tareas de adaptación y ajuste curricular, apoyo directo en aula, orientación a las familias, etc.). En definitiva, como responsable de la Sección de Centros y Orientación del Servicio de Educación Infantil de la Consejería de Educación (así rezaba un *cartelito* colocado en la puerta de mi despacho), el amplio espectro de tareas desarrollado por los profesionales y técnicos que formábamos parte de aquel ilusionado equipo que tenía el honor de coordinar, dibujaba su escenario profesional en torno a un compromiso básico compartido: dotar de coherencia pedagógica, organizativa y de ges-

¹ En el curso 1994-95 había en funcionamiento 55 Casas de Niños y 114 Escuelas Infantiles, con atención aproximada a 13.000 niños y niñas de edades comprendidas entre 0 y 6 años, escolarizándose, también de forma aproximada, 550 alumnos con n.e.e.

tión al conjunto de centros educativos que formaban parte de la referida red de centros, priorizando la generación de criterio profesional consensuado, implicación en la acción, sensibilidad con las específicas necesidades de los más pequeños y, de modo significativo, integración óptima del alumnado con necesidades educativas especiales.

Acudí a la Conferencia de Salamanca en calidad de simple asistente, acompañando a la por entonces Directora General de Educación, Aurora Ruiz, en calidad de representante de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Asistí con ilusión y ganas. Ganas de escuchar, de ver, de compartir, de dialogar, conocer... Ganas de ver a viejos amigos y recobrar ilusiones, proyectos e iniciativas. Recuerdo la sensación de *complicidad en la idea y acción* que respiraba cada acto, cada rincón del Palacio de Congresos, cada espacio (bar, taberna, plaza o cafetería) en que nos reuníamos para hablar, sonreír, recordar e imaginar. El contacto con los amigos, con nuevos conocidos, el sentimiento de *pertenencia* a una idea, a una manera de entender la educación, los recuerdos del pasado, las primeras prácticas en la materia, las primeras dudas, las incertidumbres, la indescriptible sensación de luchar por algo que merecía la pena. No tuve oportunidad, sin embargo, de asistir a toda la conferencia. Circunstancias personales me obligaron a abandonar Salamanca a la carrera, casi (sin casi) con nocturnidad, apresuradamente, con preocupación. Una llamada de Gemma, mi mujer, que estaba embarazada de cuatro meses aproximadamente, me alertó sobre dificultades inesperadas en el desarrollo de la gestación del que iba a ser (y luego fue) mi segundo hijo. La sensación de soledad que me manifestó telefónicamente, su turbación tras las palabras u observaciones de la ginecóloga de turno, me decidieron a coger el coche y, a velocidad difícilmente confesable, ponerme en Madrid en *muy poco* tiempo. El día siguiente, Gemma y yo lo dedicamos a retomar la conversación con la ginecóloga y acotar la preocupación en su justa medida y valorar, en su caso, posibles medidas a adoptar. No me enrollo: el resultado de los acontecimientos dejó la circunstancia señalada en una mera anécdota, no exenta en su momento de los razonables desvelos e inquietudes. Miguel así se llama mi hijo, tiene hoy nueve (casi diez) años y puedo decir que ninguno de los pequeños o grandes malos augurios que cualquier mente puede *fabricar* en una situación de tenor parecido a la descrita se confirmaron.

El tiempo ha ido pasando, no sé, la verdad, si lenta o rápidamente. Uno se ha ido haciendo más mayor, menos pelo, más canas (donde queda pelo), imagino que más arrugas... En fin toda una suerte de procesos lógicos y entendibles. Sin embargo, sin temor a equivocarme demasiado, quien suscribe sigue sintiéndose profundamente ilusionado por seguir contribuyendo a hacer bien las cosas allá donde está. Así he pretendido que discurran los acontecimientos desde 1994 (y así lo intenté con anterioridad a esta fecha). Desde entonces he tenido la gran suerte y privilegio de embarcarme en nuevos proyectos profesionales. Nuevos retos y circunstancias por las que transitar. Hasta el año 1999 seguí desarrollando las tareas arriba expresadas, conjuntamente, como ya he comentado, con profesionales excelentes, implicados, vivos, firmes en sus criterios y dedicación. En ese año, 1999, el año de las transferencias educativas en Madrid, los *hados* me *situaron* como responsable de la Gestión de Centros Públicos de Educación Infantil, Primaria y Educación Especial de la Comunidad de Madrid, incluidos los servicios de apoyo externo en materia de orientación encarnados en los denominados Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (E.O.E.P.s). Del orden de 1.100 centros educativos³ y 59 E.O.E.P.s⁴ dependían en materia de gestión, organización, definición y configuración de plantillas de personal y gastos de funcionamiento, de la unidad

² En el curso 1994-95 había en funcionamiento 21 Equipos de Atención Temprana (E.A.T.s), con un monto de profesionales (psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales y especialistas en audición y lenguaje) que rondaba los 110.

³ Entre escuelas de educación infantil, colegios de educación infantil y primaria y centros específicos de educación especial y 22.000 educadores y maestros.

⁴ 31 equipos generales, 24 equipos de atención temprana y 4 equipos específicos, y 650 profesionales destinados en los mismos.

administrativa de la que fui responsable hasta junio de 2002. El reto: gestionar desde la sencillez, la agilidad y flexibilidad procedimental, la permanente búsqueda de nuevos recursos, la sensibilidad con los cambios y necesidades imperantes... y, como no podía ser de otra manera, la generación de nuevas y fértiles prácticas y escenarios para la atención a la diversidad y del alumnado con necesidades educativas especiales. El reto, que no el logro. Luces y sombras, sin duda, en estos años de ejercicio y responsabilidad profesional y administrativa. Iniciativas y concreciones normativas y organizativas *ad hoc* en materia de atención a la diversidad y orientación educativa⁵, incremento de recursos personales, mejora en los procedimientos de asignación de material didáctico adaptado, propuestas y experiencias de diversificación y flexibilización del sistema de atención a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en centros ordinarios... Cosas que quedan, ideas que fraguan, propuestas que cristalizan. De otro lado, iniciativas lentas, pasos *en falso*, acciones inacabadas o escasamente dotadas presupuestariamente... Lo dicho, luces (pocas) y sombras (muchas) en la espalda de uno en el contexto de sus responsabilidades.

En junio de 2002, me incorporo como Asesor a la Institución del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid⁶, pasando a ser su Secretario General desde octubre del mismo año. Lo que es el destino: cuántas contestaciones elaboradas a demanda de esta Institución desde mis responsabilidades de gestión en la Administración; cuántos escritos de respuesta a las preocupaciones planteadas por el Defensor del Menor en materia de atención educativa. Cuántos desvelos por, en ocasiones, *cuadrar el círculo*, justificar lo ambiguo (de todo hay en la gestión cotidiana de las administraciones; también mucha ambigüedad)... En la actualidad, la perspectiva desde la que uno se ubica, privilegiada sin duda, le permite *mirar* con cierta seguridad el *statu quo* de la cosa, pulsar la *tecla* precisa cuando se ha de consultar, solicitar explicaciones o presentar propuestas o sugerencias en materia educativa a la administración y, de modo singular, en lo relativo al proceso de atención al alumnado con necesidades educativas especiales. En fin un espacio, ya se ha dicho, privilegiado para contribuir a las condiciones en que los menores y, especialmente, los más desfavorecidos, son respetados y atendidos en el discurso cotidiano en función de sus necesidades.

¿QUÉ SUPUSO LA DECLARACIÓN DE SALAMANCA?

Apelar al *espíritu de Salamanca 1994* supone situarse, sin ambages ni formalismos, en el *escenario* de un espacio conceptual imprescindible en la conceptualización y proyección práctica del derecho a una educación de calidad para *todos* y, de modo singular, para el alumnado con necesidades educativas especiales. Quien escribe estas líneas de reflexión tuvo la oportunidad, allá por el año 1980, de iniciar su actividad profesional en el complejo ámbito y contenido de la educación, en sentido amplio, de los *muy pequeños* afectados de discapacidad. Recuerdo las primeras prácticas, las iniciales experiencias de trabajo (de diagnóstico e intervención) con los menores, sus padres y familias; recuerdo las primeras iniciativas para definir experiencias de integración de los niños y niñas que atendíamos en el centro de estimulación temprana en el que trabajaba por aquel entonces: visitas a los centros (ordinariamente guarderías privadas), explicaciones sobre nuestro trabajo cotidiano y los objetivos

⁵ Algunas de las iniciativas citadas pueden encontrarse en www.madrid.org/orientacion/index.html

⁶ Esta Institución está regulada por la ley 5/1996, de 8 de julio, del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid, y tiene como competencias básicas las siguientes: a) supervisar la acción de las administraciones públicas de la Comunidad de Madrid, y de cuantas entidades privadas presten servicios a la infancia y adolescencia en la región, b) recibir y tramitar quejas que sobre situaciones de amenaza o vulneración de derechos de la infancia, c) proponer reformas de procedimientos, reglamentos o leyes, d) propiciar el conocimiento y la divulgación y ejercicio de los derechos de la infancia y e) desarrollar acciones que le permitan conocer las condiciones en que los menores ejercen sus derechos, los adultos los respetan y la comunidad los conoce.

que nos proponíamos, las primeras experiencias... Uno no puede olvidar tampoco el *espíritu del 1985* (y el desarrollo del Programa de Integración en el estado español) y la definición de nuevas maneras de ver, interpretar, enfocar y actuar en la materia que nos ocupa. Años después, Salamanca nos ofreció la posibilidad de resituar las perspectivas, fruto sin duda del amplio debate profesional y social producido durante los años precedentes en torno a los niños y jóvenes que tienen dificultad para aprender. Salamanca subrayó los cambios operados, las *luces* de un proceso ilusionante, las *bondades* las experiencias vividas; y señaló, lógicamente, las *zonas oscuras*, las *caras grises* de las intenciones y discursos, no plasmados finalmente en realidades y prácticas concretas. Pero, por encima de todo, la Declaración de Salamanca supuso el espaldarazo definitivo a una manera de ver y leer la realidad de los problemas de aprendizaje en la escuela, de definir y significar la responsabilidad de construir entre todos una escuela asimismo para todos; supuso un sustantivo punto de inflexión en la concreción de un marco razonable, ético y estable de concebir y responder a las necesidades educativas especiales del alumnado en el sistema educativo, independientemente de su origen o desarrollo. Garantizar su acceso a la educación y ahondar en la calidad de ésta como herramienta básica e imprescindible para la maduración, crecimiento y *ubicación* plena, activa y estable de las personas en la sociedad.

No todas las ideas surgidas de *Salamanca 1994* han mantenido su vigencia ni han seguido semejante discurso, impacto y desarrollo en el devenir posterior de las políticas y prácticas educativas puestas en marcha en cada uno de sus ámbitos de implementación. Según quien suscribe, parece importante resaltar lo siguiente:

- Las ideas planteadas sobre las necesidades educativas especiales mantienen en general su vigencia, vigor y pertinencia. De singular y notable relevancia y significación, por su transversalidad y capacidad de penetración, pueden considerarse afirmaciones del tipo: (1) *“la integración y la participación forman parte esencial de la dignidad humana y del disfrute y ejercicio de los derechos humanos. En el campo de la educación, esta situación se refleja en el desarrollo de estrategias que posibiliten una auténtica igualdad de oportunidades”* (Marco de Acción, I.6); (2) *“la reforma de las instituciones sociales no sólo es una tarea técnica, sino que depende ante todo de la convicción, el compromiso y la buena voluntad de todos los individuos que integran la sociedad”* (Marco de Acción, I.6); (3) *“la inversión en las escuelas especiales existentes debería orientarse a facilitar su nuevo cometido de prestar apoyo profesional a las escuelas ordinarias para que éstas puedan atender a las necesidades educativas especiales. El personal de las escuelas especiales puede aportar una contribución importante a las escuelas ordinarias por lo que respecta a la adaptación del contenido y método de los programas de estudios a las necesidades individuales de los alumnos”* (Marco de Acción, I.9). Se trata de ideas de una tremenda sustantividad, vigencia y pertinencia, incorporadas, sin duda a muchos cuerpos y tejidos normativos, pero necesarias y precisas en el desarrollo de las prácticas cotidianas, en el minuto a minuto, día a día de la acción educativa. A destacar la idea planteada en el apartado I.9 sobre la necesidad de invertir para que las escuelas denominadas especiales se conviertan en auténticos centros de recursos y apoyo a la acción integradora. La pervivencia de un doble sistema, con menos nexos y conexiones de los deseados, dibuja un escenario pobre para las notables posibilidades que los recursos existentes y la experiencia acumulada atesoran.
- Destaca asimismo la *permanencia* y actualidad de gran parte de las directrices señaladas en el Marco de Acción para el desarrollo de iniciativas en el plano nacio-

nal. Priorizando la vigencia de algunas de las mismas (por el escaso eco que han podido tener en el desarrollo de políticas efectivas *ad hoc*), llama la atención:

Respecto a lo que en el apartado II.A. se llamaba "Política y organización", la enorme distancia existente entre la evolución de naturaleza normativa (reconocimiento formal de derechos, asunción de principios básicos nucleares de igualdad, complementareidad de medidas y acciones de diferentes administraciones...) y los niveles de plasmación real y efectiva de tales intenciones. Especialmente significativo resulta tal *salto al vacío* (entre lo dicho y lo realizado) en el terreno de la concreción del principio de igualdad de oportunidades y del objetivo de *educación de calidad para todos*, así como en la plasmación de prácticas efectivas de coordinación y acción combinada de diferentes administraciones (educación, salud y servicios sociales), terreno éste en el que, probablemente, nos encontremos aún en niveles de desarrollo programático ínfimos si comparamos el *ser* y el *deber ser* (y más aún, lo dicho y lo realmente creído y, consiguientemente, impulsado desde las Administraciones). Ésta, probablemente, sea una de las más evidentes asignaturas pendientes, difícil, pero imprescindible su *aprobado*. Los resultados del trabajo en el desarrollo de los procesos de coordinación interinstitucional (siempre complejos y dificultosos) no pueden ser categorizados como "exitosos" en los esquemas de funcionamiento llevados a efecto por centros y servicios en la actualidad. Hablar de coordinación entre agencias e instituciones para la más adecuada atención de los usuarios es hablar de conceptos de tal importancia como los de "*reparto de poder, conocimiento e información*", implica, asimismo, concebir al alumno (entendido en sentido amplio niño/familia/entorno) como el auténtico protagonista de su historia y desarrollo, capaz de reconocer sus necesidades, ordenarlas, priorizarlas y tomar decisiones. Hablar de coordinación interinstitucional supone olvidar el sello del "personalismo", ceder, abandonar "posiciones privilegiadas", perder protagonismo a favor de un mejor y más ajustado servicio. Claro, esta tarea no resulta sencilla. Parece oportuno advertir que se ha empezado a "rascar" en lo somero, a "escarbar" sobre los problemas y entresijos del complejo entramado de las relaciones de coordinación. No seguir profundizando con modestia, honradez y coherencia en esta línea de actuación supondría un "parón" definitivo, un estancamiento sin retorno en los siempre difíciles pero obligados procesos y procedimientos de atención de calidad.

Por lo que respecta al apartado II.B ("Factores escolares"), de las directrices del citado Marco de Acción, llama poderosamente la atención la necesidad de seguir insistiendo, tal como hacen la *letra y el espíritu* de *Salamanca 1994*, en que (1) "*la mayoría de los cambios necesarios no se limitan a la integración de los niños con discapacidades*" (apartado II.B.27); (2) "*los programas de estudios deben adaptarse a las necesidades de los niños y no al revés*" (apartado II.B.28); (3) "*cada escuela debe ser una comunidad colectivamente responsable del éxito o fracaso de cada alumno. El equipo docente, y no cada profesor, deberá compartir la responsabilidad de la enseñanza impartida a los niños con necesidades especiales. Se deberá invitar a padres y voluntarios a participar de forma activa en la labor de la escuela*". (apartado II.B.37). Especialmente significativa se entiende la tarea de *sostener* y garantizar que afirmaciones como las reseñadas sean tenidas en consideración de manera seria, sin concesiones ni excusas que no hacen sino reconocer y dar carta de naturaleza a la lentitud de

los procesos y la inadecuación de los mismos a las necesidades detectadas. Singularmente *sangrante* puede considerarse la atención (o mejor, falta de atención) a los *otros* niños con problemas de aprendizaje. Apenas son objeto (y *sujetos*) de apoyo en los centros escolares, ordinariamente escorados a la atención de alumnado afectado de discapacidad. Especialmente compleja, consiguientemente, la posibilidad de favorecer cambios sustantivos y significativos en sus modos y maneras de aprender, de interpretar el mundo y la realidad que se le muestra y con la que interactúa y, por supuesto, de *recorrer* correctamente el sendero curricular que le es de referencia. Resulta notable, asimismo, a juicio de quien suscribe, el pobre recorrido de las escuelas como unidades colectivas autónomas para el diseño y ejecución de proyectos y planes colaborativos de atención a la diversidad; la carga celularista del sistema y de los centros educativos pesa de manera sustantiva en el desarrollo de procesos tan complejos como los que son de referencia, ahogando en no pocas ocasiones las posibilidades de generación de contextos integrales (con la participación de toda la comunidad educativa) de atención a las necesidades educativas especiales.

Valorando las directrices propuestas en el apartado II.C (“Contratación y formación del personal docente”), ha de destacarse de manera especial la vigencia (uno llega a creer, desgraciadamente, que *por los siglos de los siglos*) de la afirmación relacionada con la formación inicial del profesorado: (1) “*los programas de formación inicial deberán inculcar en todos los profesores, tanto de primaria como de secundaria, una orientación positiva hacia la discapacidad...*” (apartado II.C.41); y (2) “*las aptitudes requeridas para responder a las necesidades educativas especiales deberán tenerse en cuenta al evaluar los estudios y al expedir el certificado de aptitud para la enseñanza*” (apartado II.C.42). Se trata, probablemente, de uno de los más significativos *puntos negros* en el discurso de atención al alumnado con problemas de aprendizaje y, en general, a la diversidad. No todo (más bien casi nada) puede *dejarse* (y, por tanto, *abandonarlo a su suerte*) para la formación en ejercicio, confiarlo a la automotivación o actitud positiva ante retos de tal naturaleza. La formación inicial, sin perjuicio de la practicada en ejercicio representa uno de los grandes desafíos para *conquistar* de manera estable el desarrollo de buenas prácticas en materia de educación al alumnado con necesidades educativas especiales.

En lo que atañe a lo propuesto en el apartado II.D (“Servicios de apoyo exteriores”), pueden darse por vigentes las tres directrices planteadas, si bien debe subrayarse la formulada (apartado II.D.50) en torno a la necesidad de que las escuelas especiales den adecuado servicio al sistema como centros especializados para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales (ya se ha dicho con anterioridad), y, de forma notoria, la relacionada (apartado II.D.51) con el fomento de las “agrupaciones” de escuelas como “estrategia provechosa para movilizar los recursos educativos y fomentar la participación de la comunidad”. Este *canto* a la contextualización colectiva y sectorial de los proyectos y utilización de recursos, especialmente relevante y pertinente para el progreso y la mejora de la atención al alumnado con problemas de aprendizaje debe encajarse, sin duda, en el *debe* del actual *saldo de resultados* en esta materia.

Por lo que respecta al resto de apartados de las “Directrices para la acción en el ámbito nacional”, II.E. (“Áreas prioritarias”), II.F (“Perspectivas comunita-

rias") y II.G ("Recursos necesarios"), pueden significarse cuatro ámbitos de singular relevancia para el desarrollo de acciones e iniciativas que mejoran de forma significativa y sustancial el actual estado de atención y educación al alumnado al que estamos haciendo referencia: (1) por un lado, la necesidad de seguir insistiendo en la educación infantil (II.E. 53 y 54) como espacio imprescindible para la prevención, pronta identificación y estimulación de los alumnos y alumnas en situación de riesgo o con necesidades educativas especiales y, subsiguientemente, la mejora de la calidad de atención posterior en otras etapas educativas. La adecuada coordinación entre los servicios de atención temprana y los centros y escuelas de educación infantil se configura como uno de los elementos de mayor importancia en el diseño y desarrollo de políticas efectivas para la población citada; (2) por otro lado, la imperiosa necesidad de seguir insistiendo en la preparación para la vida adulta (II.E.56) como instrumento básico para propiciar y favorecer adecuadas cotas de normalización, mediante la programación de programas de transición específicos, apoyo al ingreso en la enseñanza superior cuando sea posible y la subsiguiente capacitación profesional que permita la correcta preparación y subsiguiente funcionamiento como miembros independientes y activos al salir del centro escolar; (3) el imprescindible mantenimiento de la sensibilización pública (II.F.68 y 69) que impida la rápida evolución (con sus dramáticos efectos) de la invisibilidad que suele afectar a la población en cuestión y (4) la incuestionable certeza de que *"la creación de escuelas integradoras como forma más eficaz de conseguir una educación para todos debe ser reconocida como una política gubernamental clave que habrá que situar en lugar destacado en el programa de desarrollo de un país. Solo así se podrán obtener los recursos necesarios."* (II.G.70). Únicamente desde esta concepción, desde esta *mirada* a la realidad estaremos en situación de enfocar con optimismo un futuro deseable en el sistema educativo para los colectivos desfavorecidos y, en particular, para el alumnado con necesidades educativas especiales y problemas de aprendizaje.

EL MOMENTO ACTUAL

La experiencia acumulada a lo largo de estos últimos veinte años en materia de atención a la diversidad dibuja en la actualidad un escenario estable. Sin embargo la referida estabilidad no supone, a modo de entender de quien suscribe, un substrato de calidad, sino más bien de *aburrido* y plano desarrollo. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales ha venido soportando un buen número de debates conceptuales, muchos de ellos de incuestionable calidad, pero ha evidenciado escasos despliegues de innovación significativa. Pasados los años y la época del programa experimental (en la que se llevaron a efecto excelentes propuestas e iniciativas –un punto de inflexión definitivo sin duda–), los procesos de *generalización* del Programa de Integración (de todo hubo, bueno y menos bueno) terminaron "consolidando" la idea y práctica de la atención al alumnado con problemas de aprendizaje y necesidades educativas especiales, si bien en el marco ordinariamente esclerotizado y *conservador* del propio sistema educativo.

En este contexto, la Institución del Defensor del Menor en el marco de sus objetivos y competencia, promovió la realización de un estudio⁷ que permitiera conocer el estado actual

⁷ El Estudio buscó conocer la opinión de todos los colectivos implicados en la educación de las personas con discapacidad, siendo consultados los siguientes grupos: familias de alumnos con algún tipo de discapacidad, alumnos con n.e.e. de eda-

de la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid. Encargado por la Institución al Instituto IDEA y presentado a los medios de comunicación en el mes de noviembre de 2003, representa sin lugar a dudas un reflejo excelente para situar el estado de opinión de la comunidad educativa madrileña al respecto de la atención a parte significativa del citado alumnado y de los formatos de respuesta a sus necesidades diseñados y desarrollados en los últimos años. El estudio plantea, como es lógico, un escenario de aciertos y desaciertos, de luces y sombras, pero destaca una conclusión principal de marcada importancia: *“La mayoría de los profesores, de los orientadores y de las familias apoyan el proyecto de integración y consideran que debe ampliarse y mejorarse. Las opiniones de los padres con hijos en colegios de educación especial y de los maestros que trabajan en ellos están más divididas: la mitad prefiere que se amplíe y la otra mitad que se limite. Los datos destacan el apoyo a la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, que es amplio y consistente, especialmente en los padres, profesores y profesionales que están vinculados a los centros de integración. Esta opinión mayoritariamente favorable al proceso de integración escolar también es compartida por aquellos que desde la administración educativa tienen la responsabilidad de coordinar e impulsar su desarrollo. Desde su punto de vista se considera que la situación ha mejorado en los últimos años y que el camino recorrido es irreversible.”*

En fin, nada que objetar a lo manifestado. Las cosas son como son o, cuando menos, como parecen ser. Sin embargo, para mi, la idea que surge en mi interior si hablamos del actual *statu quo* de la atención al alumnado con necesidades educativas especiales es, claramente, la de *invisibilidad*.

Una hipótesis explicativa de esta contradictoria situación se asienta en lo que denomino *“síndrome de la virgen”* o, en versión extensa, *“virgencita, que nos dejen como estamos...”* La idea que subyace a esta explicación es que, en un momento en que el sistema educativo, al menos en su versión madrileña, se ve convulsionado por el reto, complejo y duro, de atender cuantitativa y cualitativamente la llegada masiva⁸ de alumnado proveniente de otros países, con su correspondiente correlato social, nada despreciable por cierto, girar la mirada hacia la atención al alumnado con necesidades educativas especiales genera, por su *estabilidad*, un profundo sentimiento de *bienestar* y control de la situación.

Si bien el estudio, y sus conclusiones básicas, pueden consultarse en su totalidad en la página *web* de la Institución, no podemos dejar de expresar algunas referencias e ideas básicas manifestadas en el mismo:

- (1) La mayoría de los profesores que trabajan en centros de integración (74,1%) y de los orientadores (75,6%) consideran que ha mejorado la situación actual de la escolarización de los alumnos con discapacidad. Sólo el 10,4% y el 11,8% de los profesores y de los orientadores opina que la situación de estos alumnos ha empeorado en los últimos años.
- (2) La comunidad educativa señala riesgos evidentes sobre los que trabajar y actuar: la L.O.C.E. y su sensibilidad (escasa) con las n.e.e., el desequilibrio entre los centros públicos y concertados en su escolarización, los problemas a los que se enfrenta la integración de alumnos con discapacidad intelectual y con problemas de conducta

des comprendidas entre 12 y 21 años, alumnos de E.S.O. escolarizados en centros ordinarios que tuvieran algún compañero con n.e.e., orientadores de los E.O.E.P.s, profesores de Educación Infantil, Educación Primaria y Secundaria de centros ordinarios y Profesores de Centros de Educación Especial. También se realizaron entrevistas a diferentes personas o colectivos con el fin de complementar y facilitar la interpretación de las opiniones expresadas en los cuestionarios elaborados a tal fin. En el estudio participaron un total de 87 centros escolares y 23 E.O.E.P.s y fueron consultadas un total de 2.500 personas.

⁸ Evolución del alumnado de origen inmigrante incorporados al sistema educativo madrileño (datos oficiales): 1999-2000: 25.049 (4,00%); 2000-2001: 36.087 (5,67%); 2001-2002: 49.657 (7,64%); 2002-2003: 73.667 (9,38%); 2003-2004: 84.513 (12%) (Enero '04).

en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, las dificultades de los centros para asegurar los aprendizajes curriculares concretos y la integración social de los alumnos integrados, la falta de una formación satisfactoria para el profesorado, la escasa flexibilidad en la organización y el funcionamiento de la educación secundaria, la necesidad de incrementar los maestros de apoyo en los centros docentes, el reducido interés que demuestra, a juicio de los profesores, la Administración educativa, la escasa conexión de los centros con el mundo laboral y las enormes dificultades de estos jóvenes para incorporarse al trabajo.

- (3) La mayoría de los profesores de secundaria no se consideran preparados para enseñar a los alumnos con necesidades educativas especiales. Tampoco los orientadores piensan que los profesores lo están. Los maestros de primaria, y especialmente los de infantil y especial, valoran positivamente su formación. Los padres, a su vez, consideran adecuada la preparación de los profesores. Junto con las deficiencias en su formación que los profesores manifiestan, existe un gran interés por participar en actividades de formación. La mayoría de ellos, sin embargo, considera que la oferta disponible de actividades de formación no es positiva.
- (4) Los padres y los profesores están satisfechos de sus relaciones mutuas. En torno al 90% de las respuestas consideran que se cuida suficientemente la atención a las familias con hijos con necesidades educativas especiales. Los más críticos son los padres cuyos hijos están en secundaria: el 23,8% no están satisfechos.
- (5) Los profesores, los padres y los orientadores coinciden en cuatro prioridades para mejorar la respuesta educativa de los alumnos con n.e.e.: la dotación de mayor número de maestros de apoyo, la flexibilidad organizativa de los centros para promover una mejor atención a la diversidad de los alumnos, la dotación de mayores recursos económicos y la ampliación de los profesionales de la orientación.
- (6) La valoración que realizan los profesores de secundaria y los orientadores sobre el trabajo que realizan los docentes para favorecer las capacidades relacionadas con aprendizajes curriculares concretos de los alumnos integrados, es negativa. Por el contrario, más del 80% del profesorado de educación infantil y primaria manifiestan una opinión positiva.
- (7) La respuesta de los profesores de todas las etapas educativas es positiva cuando se les pregunta sobre su trabajo para el desarrollo social de los alumnos. Sin embargo, los orientadores son más críticos en esta dimensión del desarrollo: el 57,3% no cree que se trabaje bien las capacidades de desarrollo social.
- (8) La mayoría de los alumnos con necesidades educativas especiales que están escolarizados en un centro ordinario, especialmente los alumnos con discapacidad auditiva, reclaman que haya más compañeros en sus centros en su misma situación. Esta demanda de los alumnos debería ser atendida para favorece su equilibrio emocional y social. Los alumnos con necesidades educativas especiales han de tener siempre la oportunidad de relacionarse con compañeros con su misma discapacidad y con compañeros sin discapacidad.
- (9) Las dificultades mayores para la integración se encuentran en los centros de secundaria. La opinión de los profesores sobre las ventajas de la integración para los alumnos con necesidades educativas especiales es dubitativa. Aunque la mayoría de ellos tienen una actitud positiva, el 42,7% considera que la mayoría de los alumnos con discapacidad debería estar en un centro de educación especial y el 51,4% no cree que se está trabajando adecuadamente los aprendizajes curriculares con-

cretos. No es extraño por ello que el 69,7% considere más positivo que los alumnos con n.e.e. estén más tiempo en un aula especial.

- (10) La formación profesional de los alumnos con necesidades educativas especiales y principalmente la relación entre los centros docentes y el mundo laboral es uno de los aspectos más críticos de la respuesta educativa y social a estos alumnos. La opinión de los profesores, de los orientadores y de los técnicos de la Administración educativa sobre las relaciones de los centros con el mundo laboral es negativa. Las opiniones de los directores y de los responsables de centros ocupacionales y de empleo también manifiestan una valoración muy crítica. Los padres resumen su posición sobre estos problemas con las seis propuestas siguientes: a) Cumplimiento de la Ley en lo que se refiere a la incorporación laboral de las personas con discapacidad en las Administraciones públicas y en las empresas privadas; b) incorporación de preparadores laborales para ayudar a estas personas en su actividad laboral; c) ampliación de las plazas de los centros ocupacionales; d) velar para que se produzca una real transición desde los centros ocupacionales hacia los centros de empleo protegido y de estos últimos a los centros ordinarios con apoyos; e) supervisar la situación de las personas con discapacidad en los centros de empleo protegido para que no se produzcan abusos ni se atente contra sus derechos.
- (11) Los maestros que trabajan en centros de educación especial y los padres de estos alumnos están muy satisfechos del funcionamiento de su centro, de la educación que ofrecen a los alumnos, de sus relaciones mutuas y de la preparación de los profesores. Sus opiniones más críticas se dirigen hacia las normas recientemente aprobadas, hacia el interés de la Administración educativa con estos alumnos y hacia las relaciones entre el centro y el mundo laboral para facilitar la transición de los jóvenes con discapacidad al trabajo.
- (12) Los alumnos sordos son los más críticos con la forma en que los profesores adaptan su estilo de enseñanza al modo de aprender de los alumnos. Estas opiniones discrepantes ponen de manifiesto la necesidad de diseñar un proyecto específico para la atención educativa de los alumnos sordos en el que se refuerce la comunicación bilingüe, se incrementen los intérpretes en los centros, se incorporen adultos sordos, se evite la integración separada de estos alumnos y se adopten modelos flexibles para su escolarización que respondan al ritmo individual de cada uno de ellos.
- (13) Las mayores dificultades en la educación integradora se manifiestan con los alumnos con discapacidad intelectual y con problemas de conducta, de acuerdo con la opinión de los profesores, especialmente los de secundaria. La preparación de los equipos y departamentos de orientación en el trabajo con estos alumnos y la ampliación de los profesionales del equipo específico serían iniciativas positivas para mejorar la acción educativa.
- (14) Los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad motora son, a juicio de sus profesores y del equipo específico, los que mejor se integran en la educación ordinaria. Las opiniones de ambos colectivos son positivas en relación con el aprendizaje de los alumnos, sus relaciones sociales y las ventajas de su presencia en los centros docentes. Solo el 8% de los profesores y el 14,3% del equipo específico considera que la situación actual de estos alumnos es negativa. Un porcentaje aún menor cree que ha empeorado en los últimos años. Los alumnos son también los más satisfechos con su Instituto, sus compañeros y ellos mismos. También los padres están satisfechos con la educación que reciben sus hijos.

- (15) La mayoría de los alumnos que no tienen discapacidad consideran positivo que haya en su clase alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. Además, consideran que su presencia no crea dificultades para la convivencia ni dificulta que los alumnos aprendan. Sin embargo, el 43% de los alumnos manifiestan que no juegan habitualmente con sus compañeros que tienen alguna discapacidad y el 70,3% no acostumbra a estudiar con ellos. Los alumnos de secundaria con necesidades educativas especiales están mayoritariamente satisfechos con el centro de integración en el que estudian, si bien el 36% opina que se discrimina a las personas por su discapacidad.

Reza un proverbio oriental que *"el amor es como la luna; si no crece, sin duda decrece"*. Una idea tan potente como la expresada en 1985, y ratificada, mejorada y ampliada de manera brillante en la Declaración de Salamanca, requiere de permanente *abono y alimento*, no sólo para su desarrollo, sino, lo que es más importante, para su consolidación y mejora permanentes. La idea de la integración requiere dibujos y escenarios constantes de innovación. No basta con *nutrir* de manera cotidiana el aquí y ahora de la cosa. Se precisan vías de crecimiento y desarrollo que, sin negar su existencia puntual a lo largo de todos estos años, han sido notablemente insuficientes. No basta con mantener. Es preciso crecer desde la convicción de que una idea de esta naturaleza debe representar un eje nuclear y sustantivo en los diseños y planificación de los sistemas educativos en todas sus dimensiones.

UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA REGIÓN DE MURCIA

Pilar Arnaiz Sánchez
Universidad de Murcia

No son los discapacitados quienes necesitan ser analizados, sino la sociedad capacitada; no se trata de educar a discapacitados y capacitados para la integración, sino de combatir el minusvalismo institucional.

Oliver, 1998

El panorama educativo en nuestro país en 1994, incluida la Región de Murcia todavía sin competencias en las enseñanzas no universitarias, se ocupaba, entre otros, del desarrollo de una política integradora que posibilitara la progresiva escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros regulares, cambiando así su tradicional emplazamiento en los centros de educación especial.

Desde que empezó en España el Plan Experimental de Integración Escolar en 1985, los centros que se acogieron a él iniciaron un proceso de transformación para hacer realidad dicho proyecto. Indudablemente este proceso no fue exclusivo de esos centros y del profesorado adscrito a ellos, sino que el cambio que supuso la implantación de la integración escolar en nuestro país, lo tuvimos que hacer paralelamente muchas otras personas que, como yo, habíamos sido formadas desde un modelo deficitario y habíamos trabajado algunos años desde este modelo en los centros de educación especial. El hecho de que otros profesionales nos vieran formarnos, cambiar e incorporarnos al discurso de la integración fue una garantía de que este movimiento era realmente importante e imprescindible en España. El cambio era necesario para todos.

Los cambios que se estaban produciendo en el terreno escolar demandaban cambios sociales, y requerían una sociedad distinta, abierta a la diversidad, una sociedad más humana y justa; en definitiva, una sociedad de y para todos. La escuela, como espacio para la transformación, a través del Plan Experimental de Integración, estaba gestando los inicios de una nueva sociedad.

Cuando en ese mismo año tuvo lugar la *Conferencia de Salamanca*, era profesora titular de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Murcia, donde impartía materias relacionadas con la atención a la diversidad en la licenciatura de Pedagogía. A su vez me encontraba inmersa en una intensa labor investigadora y de participación en cursos y congresos.

No tuve el privilegio de participar en la misma, lo que me hubiera gustado enormemente, dada su repercusión en el ámbito de la atención a la diversidad. Cuando tuvo lugar estaba realizando una estancia en la Universidad de Exeter (Reino Unido). Así que no viví de cerca esta reunión. La información más directa la tuve a través de mi querida compañera, la profesora Carmen Ortiz de la Universidad de Salamanca, quien estuvo en la conferencia y vivió en primera persona este acontecimiento.

Fue en la Universidad de Exeter donde descubrí "*la inclusión*" y profundicé en su conocimiento y significado a través de mi trabajo con los profesores Mary John y, especialmente, con Philip Bayliss. Nuestras respectivas universidades pertenecían al Grupo Santander¹ y desde 1993 veníamos realizando proyectos de formación en el ámbito de las necesidades educativas especiales, e intercambios tanto del alumnado como del profesorado a través del Programa Erasmus.

Cuando el profesor Bayliss empezó a hablarme de este término y de su diferencia con el de integración, no entendía bien lo que me decía porque no había oído hablar todavía de inclusión o de educación inclusiva. Empezamos a comentar la denostada crítica que determinados autores (Fulcher, Slee, Barton, Booth, Carrier, Heshusius, Skrtic, entre otros), realizaban al reduccionismo en el que estaba cayendo la integración, las nuevas líneas de trabajo que planteaban, de la diferenciación que hacían entre integración e inclusión... Recuerdo nuestras visitas a la biblioteca para buscar los libros y las revistas que tenía que consultar, y los muchos días que pasé leyendo y familiarizándome con toda esta nueva información.

Fueron frecuentes y largas las conversaciones que mantuvimos comentando las lecturas que iba haciendo (la hora del té de la tarde era una de ellas). En estas charlas desgranábamos los estudios realizados al respecto, las ideas de sus autores, el alcance del término incluir, las causas que habían propiciado su surgimiento, los cambios que requería un planteamiento inclusivo, los movimientos hacia la inclusión que se empezaban a producir... Una de las lecturas que más impacto produjo en mí fue la publicación coordinada por Roger Slee en 1993 *Is there a desk with my name on it? The Politics of Integration*. Ya el título me cautivó y recuerdo que pasé largas horas traduciendo al español sus páginas.

Las lecturas que realicé me proporcionaron una nueva manera de concebir la atención a la diversidad y de configurar el enfoque tradicional de la Educación Especial. Me ayudaron a organizar de otra forma las materias que impartía en la Universidad y a transmitir nuevas ideas a mis alumnos y a los profesores en ejercicio con los que solía trabajar. Dibujaron ante mí un amplio horizonte hacia donde encaminar la investigación. ¿Y por qué no decirlo? También me dieron aliento y fuerzas, y me renovaron la ilusión en el terreno profesional.

¹ El grupo Santander es una red de Universidades Europeas a la que pertenece la Universidad de Murcia, cuyo objetivo es establecer lazos académicos, culturales y socioeconómicos; generar el uso específico y avanzado de medios tecnológicos; e instaurar canales privilegiados de información e intercambio (www.sgroup.be).

ENTRANDO EN CONTACTO CON LA *DECLARACIÓN DE SALAMANCA* Y CON ALGUNOS DE SUS PRINCIPALES PROTAGONISTAS

La reflexión sobre el Marco de Acción establecido en la Declaración de Salamanca la llevé a cabo de una manera especial en el año 1995. Me gustó leer una y otra vez que había que conseguir “escuelas para todos”, esto es, instituciones capaces de incluir a todo el mundo, de celebrar las diferencias, de respaldar el aprendizaje, y de responder a las necesidades de cada cual, como se indica en el prefacio de la misma, y pensar en formas posibles de vehicular estos procesos en la práctica.

En mi contacto con los centros veía que muchos alumnos con necesidades educativas especiales realmente no estaban integrados en las aulas, ni participaban plenamente de la vida de las mismas, como cabría esperar desde un planteamiento integrador. Con demasiada frecuencia recibían los apoyos fuera del aula regular, y en el caso de estar presentes en la misma, estos no contribuían excesivamente a su plena integración, ya que la coincidencia de sus actividades con las del resto del grupo era prácticamente inexistente. La mayoría de los centros no se habían organizado para este fin, habían acogido a los alumnos con necesidades educativas especiales, sí, pero su transformación no se había producido para que esto fuera una realidad; los cambios organizativos y curriculares establecidos eran escasos. Se podría decir que, salvo honrosas excepciones, la integración no se había constituido en un motor para el cambio y para el establecimiento de procesos de innovación y mejora.

El movimiento de la inclusión me pareció idóneo para tratar de superar estos problemas, para avanzar. La amplitud de su marco de acción, su defensa de las poblaciones más desfavorecidas, de los derechos humanos, y de los principios de justicia, igualdad y equidad así lo ponían de manifiesto. A los centros se les presentaba un nuevo reto.

Este mismo año mi vinculación con la Asociación Española para la Educación Especial (AEDES)² determinó que tuviera que organizar la XXII Reunión Científica Anual en Murcia. Como en ese momento se cumplían 10 años de la puesta en marcha del Plan Experimental de Integración Escolar en nuestro país, el tema estuvo claro desde el principio. Los organizadores de esta reunión pensamos que debía versar sobre dos ejes fundamentales: la revisión de los diez años de desarrollo de la integración en España, y el establecimiento de perspectivas para, al menos, otros 10 años. En consecuencia el título de la reunión fue el siguiente: “10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro”.

De acuerdo a estos dos ejes temáticos se invitó a ponentes y representantes de instituciones cuyo trabajo estaba haciendo posible la integración en España, y aquellos otros que pudieran aportar líneas de trabajo para el futuro. Y aquí es donde entra en juego la Declaración de Salamanca, ya que la Educación Inclusiva constituyó la respuesta que en la reunión se propuso para continuar trabajando en el ámbito de la atención a la diversidad durante el siglo XXI, como se puede comprobar en los trabajos que aparecen en los capítulos III y IV del libro de actas (Arnaiz y De Haro, R., 1997).

La figura estelar de la reunión sin duda fue Mel Ainscow, entonces profesor en la Universidad de Cambridge. En su intervención (Ainscow, 1997) nos relató en primera persona su vivencia sobre la reunión de Salamanca, nos planteó su Marco de Acción y disertó sobre su compromiso personal de hacerlo realidad en el mundo a través de su trabajo en el seno de la UNESCO, y por medio del proyecto internacional “Necesidades educativas especiales en el aula”. En su venida a Murcia tuvo un papel esencial Gerardo Echeita quien, desde su puesto de trabajo en el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, me sugirió su participación.

² Desde 1992 soy delegada de la misma en la Región de Murcia.

Situándome de nuevo en un plano personal, quiero indicar que en esta reunión fue la primera vez que hice una ponencia sobre la Educación Inclusiva con el título *“Integración, segregación, inclusión”* (Arnaiz, 1997). Este trabajo me permitió hacer una crítica de la segregación que se producía para algunos alumnos en los centros bajo los presupuestos de la integración, e introducir el nuevo planteamiento que requería la Educación Especial, desde el marco de una educación para todos, establecido por la educación inclusiva.

Todas estas circunstancias, y algunas otras que aquí no tengo espacio para enumerar, me lanzaron a trabajar en pro de la inclusión. De esta trayectoria quiero destacar, al menos, tres trabajos que han sido emblemáticos para mí. En primer lugar, la publicación que fui invitada a realizar en el año 1996 en la *Revista Siglo Cero* en el monográfico *“Educación Inclusiva/ Escuela para todos”*, pionero sobre este tema en nuestro país. Miguel Ángel Verdugo, director de la revista, vio que abordar esta temática era de absoluta necesidad, y nos dio la posibilidad de expresar nuestra opinión a tres profesoras universitarias (Carmen Ortiz, Carmen García Pastor y yo misma), que ya andábamos implicadas en el tema.

De la mano de la bibliografía anglosajona que había empezado a recopilar desde mi paso por la Universidad de Exeter, planteé, creo que de forma valiente y clara, si se me permite esta licencia, algunas de las diferencias entre integración e inclusión, la definición y principios de la Educación Inclusiva, las características de las aulas inclusivas, y una serie de decisiones y estrategias a tener en cuenta para lograr que las escuelas sean para todos, en el artículo titulado *“Las escuelas son para todos”* (Arnaiz, 1996).

El segundo trabajo que quiero destacar es el referido al desarrollo del Proyecto UNESCO *“Necesidades educativas especiales en el aula”* en la Región de Murcia, durante los cursos 1997-1998 y 1998-1999. Motivados por su filosofía y las posibilidades de cambio que ofrecía, respecto a la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en el marco de una escuela para todos, se puso en marcha. Dirigido por Mel Ainscow y coordinado por mí, se desarrolló con la colaboración de Gerardo Echeita, Juan-Luis Castejón, Carlos Garrido y Ángela Rojo. Sin embargo, sus principales protagonistas fueron los cuatro centros participantes en el mismo y que fueron: Centro Público de Educación Primaria El Sifón, Centro Público de Educación Primaria Stella Maris, Instituto de Enseñanza Secundaria Miguel Espinosa, y Centro de Educación Especial Eusebio Martínez.

Este mismo proyecto se estaba llevando a cabo en Cataluña, bajo la coordinación de Climent Giné, participante en la Conferencia Mundial de Salamanca. Su ayuda y asesoramiento, al igual que la de todo su equipo, fue inestimable para hacer realidad el proyecto en Murcia.

Contar con la presencia de Ainscow en nuestra región durante dos años fue todo un lujo, y el desarrollo del proyecto una buena forma de poner en práctica la Declaración de Salamanca. A través del estudio de los materiales del proyecto y con una dinámica de trabajo centrada en la investigación-acción, nos propusimos los siguientes objetivos: 1) desarrollar, con relación a los materiales de la UNESCO, procesos de reflexión en los centros participantes en el proyecto, encaminados a promover los cambios necesarios para satisfacer las diversas necesidades educativas del alumnado; 2) valorar la riqueza de la diversidad en un centro y desarrollar actitudes y perspectivas positivas hacia las discapacidades; 3) adquirir conocimientos sobre lo que pueden hacer los centros educativos respecto a las necesidades educativas especiales; 4) desarrollar nuevas estrategias de intervención respecto a las necesidades educativas especiales que mejoren la educación de todos los alumnos; y 5) evaluar la realización del proyecto de tal forma que la información obtenida nos permitiera su implementación en otros centros.

La puesta en práctica del proyecto ayudó al profesorado participante a afrontar las dificultades de la educación en el aula, y a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. Todo ello se desarrolló desde un enfoque de trabajo que posibilitó dinámicas educativas activas, negociadas, colaborativas y reflexivas, como la vía de respuesta más efectiva para la atención a la diversidad de los alumnos³.

Volviendo al plano personal quiero reseñar otro hecho importante de mi vida, relacionado con la educación inclusiva. Tener que presentarse a un concurso oposición me parece que no es una tarea muy agradable a la que enfrentarse. Tras esta primera aclaración diré que, a pesar del intenso trabajo y nervios que supuso para mí el acceso a la Cátedra de Didáctica y Organización Escolar, este acontecimiento tuvo una parte muy positiva, y fue la exhaustiva revisión y estudio que me permitió realizar sobre el ámbito general de la atención a la diversidad y de la inclusión, en particular. Me pareció tan interesante lo que leí, lo que aprendí y las investigaciones que realicé que, en mi calidad de profesora universitaria, pensé que debería tener un tiempo para realizar esta tarea, sin presiones de exámenes, al menos cada 8-10 años. Fruto de la revisión y de la valoración realizada surgió el libro *Educación Inclusiva: una escuela para todos* (Arnaiz, 2003). Su realización supuso expresar la concepción que he ido elaborando sobre la Educación Especial a lo largo de mi vida profesional, mi visión de las políticas integradoras y de su puesta en práctica, así como el abanico de nuevas posibilidades que plantea hoy en día la educación inclusiva.

En cuanto a la investigación tuve la posibilidad de coordinar en España un Proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales, en concreto en el Proyecto de Investigación "*Educación Inclusiva y Prácticas de Aula*" coordinado por Cor Meijer en el ámbito internacional⁴. Su objetivo fundamental fue identificar prácticas inclusivas en las aulas en la Etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (11-14 años), prácticas que siendo eficaces para los alumnos con necesidades educativas especiales también lo sean para el resto los compañeros del aula. En el estudio han participado 22 países europeos, entre los que se encuentra España.

Con la descripción de estos tres trabajos cierro este apartado dedicado a establecer mi vinculación con la inclusión, con la Declaración de Salamanca y con su Marco de Acción.

ACCIONES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN LA REGIÓN DE MURCIA DESDE EL MARCO DE LA DECLARACIÓN DE SALAMANCA

A partir de la Declaración de Salamanca el panorama de las necesidades educativas especiales empieza a adquirir una nueva perspectiva en todo el mundo. En España los cimientos estaban establecidos y los primeros pasos dados, desde que se promulgó la LOGSE en 1990. La falta de desarrollo de la ley, debido a los escasos recursos dedicados a ello, ha

³ Para un mejor conocimiento del desarrollo del Proyecto en la Región de Murcia, pueden ser consultadas las siguientes publicaciones: Arnaiz Sánchez, P.; Castejón Costa, J.L.; Garrido Gil, C.F.; Rojo Martínez, A. (1999) Hacia una educación eficaz para todos los alumnos: Proyecto UNESCO en la Región de Murcia. *Actes de les II Jornades "Les Necessitats Educatives Especials a l'aula. Cap a una escola per a tothom"* (pp. 46-70). Barcelona: Universitat Ramon Llull, Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna-MEC. Arnaiz Sánchez, P.; Castejón Costa, J.L.; Garrido Gil, C.F.; Rojo Martínez, A. (1999-2000) Evaluación del cambio de actitud del profesorado tras su participación en un programa de atención a la diversidad. *Ensenanza*, vol. 17-18, 309-324. Arnaiz Sánchez, P. (2001) El Proyecto UNESCO: una alternativa para la atención a la diversidad. *Revista Galega Do Ensino*, vol. 32, 129-135. Arnaiz Sánchez, P.; Castejón Costa, J.L.; Garrido Gil, C.F.; Rojo Martínez, A. (2001) Evaluación del Proyecto UNESCO en la Región de Murcia: necesidades educativas especiales en el aula. *XXI Revista Educación*, vol. 3, 65-80.

⁴ Este proyecto puede ser consultado en la página web de la European Agency for Development in Special Needs Education (www.european-agency.org/index.html).

sido una de las causas que ha impedido la total comprensión e implantación del proceso integrador en nuestro país, especialmente, en la Etapa de la Educación Secundaria.

En la Región de Murcia la repercusión del Marco de Acción de la Declaración de Salamanca muestra luces y sombras. En términos generales creo que no estamos inmersos en los planteamientos de actuación que requiere la educación inclusiva, lo que desde luego es un reto en nuestra comunidad.

Nuestra Región obtiene las transferencias de las enseñanzas no universitarias en 1999, por lo que hasta ese momento nos regíamos por la política educativa emanada del gobierno central.

Desde 1994 a 1999 nuestra política educativa aparece unida a los presupuestos y a las actuaciones derivadas de un planteamiento integrador, siendo destacables en el terreno administrativo y político, tres aspectos fundamentales: a) El establecimiento del proceso de Detección y Valoración de las necesidades educativas especiales (Orden 14 de febrero de 1995); b) el Proceso de Evaluación y Escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales (Orden de 14 de febrero de 1995) donde se establecen de manera pormenorizada los criterios de escolarización para el alumnado con necesidades educativas especiales; y c) el Decreto 766/1997 y orden de 26 de marzo de 1997 referido a la admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos, donde se contempla por primera vez el proceso de admisión de los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios, no reconocido hasta entonces, y la reserva de plazas para estos alumnos con carácter preferente.

Desde 1999 hasta la actualidad aparece en la Región de Murcia una intensa actividad por parte de la política educativa, asociada a las demandas escolares y sociales requeridas por la diversidad del alumnado, y que están en perfecta consonancia con el Marco de Acción de la Declaración de Salamanca. Destacaré alguna de ellas en el ámbito de las necesidades educativas especiales y de la compensación educativa.

En cuanto a las necesidades educativas especiales cabe citar las siguientes:

1. En los cinco últimos años se ha triplicado el presupuesto para la atención a la diversidad por parte de la Administración Regional.
2. Estos esfuerzos presupuestarios, junto a los técnicos, han conducido a la integración del 90% de los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios. En la actualidad asisten a estos centros en torno a 6.000 alumnos con necesidades educativas especiales frente a los 4.000 que asistían en 1999.
3. Se ha elaborado el Plan Regional de Atención a las Personas Discapacitadas 2000-2005 (PRAI), en el que han colaborado diferentes instituciones públicas y privadas.
4. La ampliación del número de centros de Infantil, Primaria y Secundaria que escolarizan a los alumnos con necesidades educativas especiales: 400 centros educativos en 2004, cuando en 1999 eran 200.
5. La ampliación de centros concertados y la dotación de los mismos con recursos personales y materiales para la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales.
6. La creación de aulas abiertas de Educación Especial en los centros ordinarios para acoger a los alumnos con necesidades educativas especiales severas está desarrollando cada vez más el principio de normalización (se ha pasado de 2 en 1999 a 10 en el presente año), reduciéndose por tanto el número de alumnos escolarizados en los centros de educación especial.

7. La transformación de los Centros de Educación Especial en Centros de Recursos que apoyan y asesoran a los centros ordinarios de Primaria y Secundaria existentes en la zona.
8. La integración de alumnos de 0-3 años en Escuelas Infantiles de la Comunidad y de los Ayuntamientos ha aumentado significativamente en los cinco últimos años.
9. El incremento de 400 profesionales relacionados directamente con el alumnado con necesidades educativas especiales.
10. La plena implantación de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) en los Institutos de Enseñanza Secundaria y la incorporación progresiva de los alumnos con necesidades educativas especiales a la ESO y al Bachillerato, así como a los Módulos Profesionales.
11. La creación de nuevos Equipos de Orientación Específicos, la ampliación de los generales, y la implantación de los Departamentos de Orientación en todos los Institutos públicos y concertados de nuestra Región.
12. La regulación normativa, cada vez más amplia, que orienta la acción educativa de los profesionales, dedicados a la educación de estos alumnos.
13. Los esfuerzos en la Formación del Profesorado, ya que se han realizado más de 300 actividades formativas dirigidas a los profesionales que intervienen en contextos donde hay escolarizados alumnos con necesidades educativas especiales.

Si este análisis lo realizamos desde el ámbito de la compensación educativa observamos que el alumnado extranjero no universitario ha aumentado en nuestra Región de forma significativa en los últimos años. Hemos pasado de tener 1.180 alumnos en 1997 a 17.621 en el 2004, lo que significa un importante incremento. No podemos olvidar a nuestros conciudadanos pertenecientes al pueblo gitano, muchos de ellos en situación de riesgo social, y a los que la Administración debe responder mediante políticas que posibiliten su integración sociocultural. Existe también un colectivo de alumnos en situación de riesgo por pertenecer a familias económicamente desfavorecidas, que generalmente residen en determinadas zonas urbanas o barrios con especial problemática de índole sociocultural. Sin olvidar a los alumnos hospitalizados o con desventaja social por residir en entornos rurales.

Para dar respuesta a este alumnado en materia de compensación educativa y de desarrollo intercultural, se ha establecido en la Región de Murcia el *Plan Regional de Solidaridad en Educación*⁵ con la finalidad de desarrollar medidas específicas de carácter integrador dirigidas al alumnado con necesidades de compensación educativa, para hacer efectivo el acceso a la educación y a la sociedad en igualdad de oportunidades, y para facilitar la incorporación e integración social de las familias provenientes de otras culturas y con especiales dificultades sociales. El desarrollo de este Plan lleva incorporadas una serie de medidas de carácter normativo, organizativo, didáctico-pedagógicas y formativas de carácter global, que entienden el centro educativo como una unidad en la respuesta compensadora, entre las que cabe reseñar:

1. Las Instrucciones de la Dirección General de Enseñanzas Escolares sobre compensación educativa dirigidas a los centros educativos de la Región de Murcia para el curso 2003-2004.

⁵ *Plan Regional de Solidaridad en la Educación. Comunidad Autónoma de la Región de Murcia 2001-2003*: Murcia: Consejería de Educación y Universidades.

2. La Resolución de 13 de septiembre de 2001 por la que se dictan medidas para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria.
3. La Orden de 12 de marzo de 2002 por la que se regula el proceso de escolarización de alumnos extranjeros con necesidades educativas derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorecidas.
4. La realización por parte de los centros de un Proyecto Educativo de carácter compensador e intercultural. En el mismo se contempla el Plan de Acogida y el Plan de Acción Tutorial del Centro.
5. La puesta en marcha de una serie de actuaciones metodológicas con carácter preventivo y tendentes al desarrollo del principio de normalización como son: agrupamientos flexibles, grupos de refuerzo educativo, grupos específicos o aulas de acogida y aulas taller.
6. Progresivo incremento del profesorado de educación compensatoria que ha pasado de 115 en 1999 a 211 en 2003.
7. Formación del profesorado en materia intercultural a través de cuatro grandes líneas: formación específica para el profesorado que vienen desarrollando medidas de compensación educativa a través de un seminario regional de formación, obligatorio para el profesorado en comisión de servicios, con la participación de los equipos directivos correspondientes; plan de formación en compensación educativa dirigido al profesorado en general; plan de formación telemática y facilitación de recursos a través de los portales: <http://www.intercultura-net.com> y <http://www.for-tele.net>. sobre interculturalidad y formación en didáctica y metodología del español como L2; y el desarrollo de proyectos de innovación e investigación.
8. La creación de diferentes servicios de apoyo como son: el Centro de Animación y Documentación Intercultural (CADI); el Centro de Animación y Documentación para la Escuela Rural (CADER) y las Escuelas Hogar.

Indudablemente las acciones enumeradas posibilitan diversas actuaciones por parte de los centros e indican el camino emprendido por la Administración Educativa de la Región de Murcia. No obstante, también soy consciente de que existe una gran diferencia entre las directrices de las políticas educativas establecidas y las prácticas cotidianas. Evidentemente, la política y la normativa van siempre más allá de lo que la práctica puede asimilar. Quizás la política educativa represente el horizonte a conseguir.

Pero, a pesar de los esfuerzos realizados por la Administración para llevar a la práctica la política educativa diseñada, no siempre los recursos tanto personales como materiales que llegan a los centros son suficientes, ni la formación del profesorado contribuye a la respuesta más adecuada... Se han dado pasos importantes pero queda un gran trecho por recorrer.

De igual forma, es preciso que los centros revisen las medidas organizativas y metodológicas que están adoptando, y que analicen y valoren aquellas otras que podrían establecer para mejorar la atención a la diversidad desde la perspectiva de la educación inclusiva. Muchas veces las medidas para atender la diversidad y los recursos que las acompañan (más profesorado de apoyo y para la compensación educativa, aulas taller, aulas de apoyo, aulas de compensación educativa, aulas de acogida, programa para la atención de las necesidades educativas especiales –PRONEET–, desarrollo de Unidades de Programa Adaptado de 2º ciclo de la ESO-UPAS...), se convierten en una trampa para los centros, ya que no propician un cambio profundo en los mismos, sino que sirven para poner parches, para resolver la situación

particular del momento. O dicho de otra forma, no favorecen un planteamiento general para transformar los centros y hacerlos más comprensivos, posibilitando que sean para todos. Por eso tenemos demasiados centros “parcheados”, con respuestas parciales que segregan más que integran y que no están inmersos en los planteamientos de la educación inclusiva.

El cambio de actitud y de mentalidad del profesorado es otra de las asignaturas pendientes, especialmente en la etapa de la educación secundaria si queremos que prime el espíritu de Salamanca.

Por todo ello, el futuro lo veo incierto. La actual dualidad existente entre la LOGSE y la LOCE así lo pone de manifiesto. Al final ¿qué espíritu prevalecerá?⁶. La inclusión es una demanda social cada vez más fuerte y más amplia, que los políticos no pueden rechazar. Si la inclusión educativa es un reto de futuro, la inclusión laboral y social plena, la vida independiente de las personas con alguna discapacidad, o la plena inclusión educativa, social y laboral del alumnado perteneciente a un grupo cultural minoritario es un horizonte lejano a alcanzar.

Sería preciso avanzar en la formación global de los centros y en la mejora de los mismos en cuanto organizaciones, fomentar la colaboración y participación de la toda la comunidad educativa, cambiar la simplicidad existente tantas veces en la intervención educativa en las aulas, aumentar la dotación de los recursos personales y materiales, y contemplar y favorecer la transición al mundo laboral y a la vida adulta.

⁶ Para una mayor información a este respecto, pueden consultar la entrevista aparecida en la Revista Electrónica Abareque nº 6, Compartimos (www.educastur.princast.es/cpr/oviedo/abareque/entrevista.htm).

PASO A PASO HACIA UNA ESCUELA INCLUSIVA EN EL PAÍS VASCO

Rafael Mendia Gallardo

*Departamento de Educación Universidades e Investigación
Gobierno Vasco*

Llegaba a Salamanca acompañando a la Directora de Renovación Pedagógica del Gobierno Vasco. Eran grandes nuestras expectativas pues en nuestra comunidad autónoma llevábamos desde el año 1982 desarrollando un Plan de Educación Especial una de cuyas premisas fundamentales se centraba en la integración educativa y hacía cinco años, una revisión de ese plan, generó un documento que lo reformulaba en el informe “Una escuela comprensiva e integradora”.

En realidad buscábamos un refrendo de las opciones inclusivas que todos los gestores de educación, fuesen del partido que fuesen los titulares del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, habían considerado como nota esencial y característica de nuestro sistema educativo.

El año anterior, 1993, se había proclamado la Ley de la Escuela Pública Vasca que en su artículo 3 señala que “La escuela pública vasca, cada uno de sus centros, se define como plural, bilingüe, al servicio de la sociedad vasca, enraizada social y culturalmente en su entorno, participativa, compensadora de las desigualdades e integradora de la diversidad”.

Del mismo modo se optaba por la escolarización ordinaria, con los apoyos precisos, del alumnado con necesidades educativas especiales, limitando solo a los casos imprescindibles la formación de este alumnado a través de centros de educación especial.

En esos momentos el que esto escribe era Responsable del Área de necesidades educativas especiales del Instituto para el Desarrollo Curricular del País Vasco. Anteriormente, y hasta su integración en este Instituto, fui Director del Centro Especializado de Recursos Educativos. En estas dos instituciones, entre otras tareas encomendadas, nos dedicamos durante más de una década a generar material didáctico, orientaciones y formación tanto a los Equipos Multiprofesionales, como al profesorado, en torno al amplio campo de las necesidades educativas especiales.

Fue una experiencia inolvidable, enriquecedora, apasionante donde junto a mis compañeros y compañeras tratábamos de incorporar a los procesos de toma de decisiones, a las prácticas de todos los agentes que intervenían en el proceso educativa, propuestas inclusivas.

Realmente era impresionante descubrir la globalización, al menos, en el marco de los principios de la apuesta por una educación para todos y todas y una opción inclusiva de la educación. Y que esa apuesta, ese clamor, emergía desde distintos países independientemente de su nivel de riqueza. Era un itinerario que se manifestaba como corriente común, con diversidad de concreciones, diversidad de recursos, diversidad de metas... en función de los distintos puntos de partida.

Mi presencia en esta Conferencia Mundial no era solo como espectador. También fui participante activo, como ponente en la mesa A, del tema 3: Perspectivas Comunitarias: "Preparación para la vida adulta": Una experiencia desde la comunidad autónoma del País Vasco. Que compartí con Mariano A. De Paz de Argentina que exponía el tema "Integración en el programa de educación y formación técnica en la República Argentina".

Expuse el trabajo que estábamos realizando de creación de Programas de Transición a la Vida Adulta de jóvenes con necesidades educativas especiales, creando Aulas de Aprendizaje de Tareas en Institutos de Secundaria. Ese trabajo fue fruto de dos años de Seminario, en torno al tema del Tránsito a la Vida adulta de Jóvenes con necesidades educativas especiales. A lo largo de esos dos años, tratamos de aproximarnos a las necesidades educativas, sociales, laborales, de ocio, etc., que los jóvenes y las jóvenes, con necesidades especiales, experimentan a lo largo de su vida, y cómo debe ser posible realizar un diseño de ayuda, con objeto que su inserción en el mundo adulto sea lo más satisfactoria posible. La primera constatación, cuestión que de la misma forma era parte de nuestro punto de partida, fue que los jóvenes y las jóvenes con necesidades especiales, experimentan las mismas dificultades que el resto de la juventud, en su tránsito a la vida adulta y activa, incrementadas con las dificultades propias de haber sido educados de manera segregada en muchos casos; de no haber disfrutado de programas de desarrollo de la autonomía personal; de no disponer la sociedad de puestos de trabajo normalizados, ni de viviendas adaptadas, ni de programas residenciales adecuados, en la medida de las necesidades de este sector de la juventud. Constatamos que las ayudas eran limitadas e insuficientes y que era fundamental desarrollar en la sociedad una apuesta fuerte por el adecuado y eficiente acompañamiento de los y las jóvenes con necesidades especiales, en su camino de crecimiento hacia la plena incorporación a la vida activa y a la vida adulta.

Este trabajo sirvió de base para el desarrollo del Programa de Tránsito a la Vida Adulta en el sistema educativo vasco.

Como puede verse nuestro interés por la Conferencia era grande. Durante el transcurso de la misma participamos en continuos debates espontáneos entre unos y otros, con representantes de distintas comunidades autónomas del estado y de otros países, porque era de nuestro interés analizar y comparar nuestras propias prácticas con las de otros países, recoger los aspectos críticos, para incorporarlos a nuestra discusión interna y reforzar la línea emprendida hacía más de una década.

La Declaración de Salamanca, surgida de la Conferencia Mundial, es una apuesta a largo plazo. Hay que tener en cuenta que en nuestro País, y en mi ámbito concreto de actuación, el País Vasco, después de una década, es cuando creo que se ha generalizado la idea tendencial de la inclusión educativa. Con muy diversas concreciones... pero con una línea discursiva que hoy no se discute a nivel conceptual. Otra cuestión son las prácticas concretas en las situaciones concretas.

En todo caso hay que decir con claridad que un ataque a la línea de flotación de dicho discurso fue la proclamación de la LOCE, supongo que para estas alturas felizmente paralizada. Porque cuando hablamos de escuela inclusiva no nos referimos única y exclusivamente

al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad. Estamos hablando de todo el alumnado. Es decir: del alumnado de medio desfavorecido, del alumnado inmigrante, de las minorías étnicas y culturales, del alumnado que en determinado momento de su desarrollo evolutivo encuentra determinadas barreras en su aprendizaje.

Hablamos del derecho a la educación para todos y todas no solo como un principio genérico, una proclamación de intenciones, sino como el ejercicio efectivo de ese derecho, que supone poner a disposición de la escuela y del alumnado las mediaciones adecuadas, los apoyos precisos, los tiempos correctos para que cada cual pueda alcanzar el máximo de su desarrollo personal, además de conseguir los niveles de cualificación precisos para encontrar un puesto de trabajo y ser un ciudadano o ciudadana con el pleno ejercicio de sus derechos y sus responsabilidades.

No estamos hablando solo de las “políticas” institucionales. Estamos hablando de las prácticas de los docentes individuales, de los equipos docentes, y de las comunidades educativas en un espacio y en un tiempo concretos. También la perspectiva de futuro individual y colectivo, desarrollo de la sociedad y la calidad de vida son elementos clave para pensar en la necesidad imperiosa de una escuela para todos y todas.

Si la inclusión educativa puede entenderse que está incorporada al discurso políticamente correcto, es necesario avanzar en las buenas prácticas a todos los niveles. Desde el ámbito de la toma de decisiones, hasta la práctica cotidiana en el aula... quizá este es el paso importante que hay que favorecer, abordar, facilitar.

En todo caso la Declaración de Salamanca es un referente permanente y todavía prácticamente vigente en muchos de sus puntos fundamentales. Desde mi punto de vista, después de un tiempo de reposo o de sedimentación en el discurso pedagógico, puede constituir un programa de acción en nuestra sociedad como marco de acción para una educación del siglo XXI. Los grandes cambios requieren grandes ciclos y podríamos constatar que quizá este sea el momento más positivo desde aquel momento para avanzar en una educación para todos y todas. Posiblemente sea el momento de la esperanza.

En todo caso hay que señalar la importancia que tiene en el ámbito mundial el proseguir en el aseguramiento de una educación para todos y todas, y me gustaría subrayar el “todas” porque determinadas culturas menosprecian la formación de la mujer, siendo esta una herramienta fundamental para su emancipación.

En estos grandes ciclos no hay que olvidar que existen parones, idas y venidas, crisis económicas, decisiones políticas inadecuadas... La propia experiencia del estado español y de la política educativa del gobierno saliente nos han hecho vivir un tiempo de incertidumbre y de fracaso del discurso inclusivo, no ya del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad, que también, sino de todo un grupo importante de alumnos y alumnas con dificultades personales y sociales para un avance imprescindible en su propio crecimiento y desarrollo evolutivo adecuado.

Por lo tanto, la Declaración de Salamanca sugiera decisiones políticas. Del mismo modo sugiere propuestas en la práctica cotidiana de la educación.

En la Comunidad Autónoma del País Vasco pueden distinguirse una serie de etapas en el desarrollo de respuestas adecuadas a las necesidades educativas especiales en nuestra Comunidad.

Personalmente he tenido el privilegio y la responsabilidad de recorrer todo el camino desde distintos ángulos de visión. Desde el aula como maestro de escuela, como director de un colegio público, como profesor de un aula de apoyo y de un aula taller, como participante en grupos de trabajo del desarrollo del Plan de Educación Especial para el País Vasco, como

responsable de la formación tanto del profesorado ordinario como del profesorado de pedagogía terapéutica, como de los profesionales de los Equipos Multiprofesionales, como miembro de la Comisión de Educación Especial que generó el informe “Una escuela comprensiva e integradora”, etc.

Desde esta posición puedo distinguir tres grandes periodos en el devenir de la respuesta inclusiva al alumnado con necesidades educativas especiales en el País Vasco.

En el primer periodo de 1982 a 1987 el Departamento dedicó sus esfuerzos sustanciales a crear el conjunto de servicios y apoyos que servirían para posibilitar una respuesta adecuada al alumnado con discapacidad.

Cuando por medio del Real Decreto 3.159/1980, de 30 de Diciembre, se traspasan servicios del Estado a la Comunidad Autónoma del País Vasco en materia de Educación Especial la primera acción de relevancia que establece el Departamento de Educación del Gobierno Vasco es encargar a un grupo de expertos la redacción de un “Plan de Educación Especial” (1982).

Realmente es de gran interés recordar que aquel Plan ha servido de guía a gran parte de las acciones del Departamento en este campo. Siendo quizá su conclusión la que marca la línea básica de actuación:

“Todo esto nos lleva a otro planteamiento: la cuestión no está tanto en si el niño podrá integrarse en la escuela, sino en cómo deberá modificarse ésta para responder a las necesidades de una población de niños concreta.”

Puede señalarse otro periodo que abarca desde el año 1987 a 1998. En esta década el sistema educativo se ha visto profundamente reformado en la estructura, el currículo, la organización y la respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales se ha visto reforzada por los planteamientos de la comprensividad y tratamiento a la diversidad.

La práctica llevada en nuestra Comunidad desde 1982 y la necesidad de revisar ésta junto con la progresiva instalación en nuestro país de la corriente de pensamiento que expresaba el informe Warnock (1990) así como el desarrollo en extensión de la LISMI en el contexto educativo, llevó al Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco a constituir una Comisión de Educación Especial que en Diciembre de 1988 hizo público el informe “Una escuela comprensiva e integradora”¹.

El objetivo del citado informe era ofrecer a la Comunidad Educativa y a otros sectores interesados las reflexiones y recomendaciones emitidas por la Comisión que, a lo largo de los años 1987 y 1988 estableció las líneas a seguir por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación con referencia a la adecuada educación del alumnado con necesidades educativas especiales.

El trabajo fue fruto del análisis conjunto de dicha comisión con numerosos representantes de instituciones y colectivos implicados. Era, por tanto, un Plan compartido por distintos sectores sociales y educativos.

Las acciones recomendadas enfatizaban la mejora del propio Sistema Educativo general, dotándole de los instrumentos que le permitan adecuarse a las características de todo su alumnado. Así esa escuela comprensiva que aspiraba a asumir de forma integradora la diversidad sería el germen de lo que ha de constituir una sociedad democrática.

¹ Informe de la Comisión de Educación Especial “Una escuela comprensiva e Integradora”. Vitoria-Gasteiz.1988. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. 1989.

Las directrices surgidas de aquella Conferencia Mundial, fueron básica para la revisión y actualización de toda la normativa de respuesta a las necesidades educativas especiales, que constituyeron los prolegómenos de un tercer período que se inicia en el año 1998 con el desarrollo normativo de la respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales y la reordenación de los servicios de apoyo a la escuela, con la creación de los Berritzegune (Centros de Innovación educativa) en el año 2001.

En el año 2000, la Dirección de Innovación Educativa puso en marcha los llamados “Programas de Innovación Educativa 2000-2003” como una herramienta de estrategia pedagógica que permitiera articular todas las líneas de actuación de esta Dirección.

Los tres grandes núcleos se articulan en torno a tres grandes demandas de la sociedad vasca:

- Los procesos lingüísticos
- Las Tecnologías de la información y la comunicación
- La convivencia y la atención a un alumnado diverso.

En estos Programas una propuesta de intervención de importancia relevante, ha sido la “Promoción de los principios de la escuela inclusiva como proceso de mejora de la respuesta al alumnado con n.e.e.”

En torno a esta línea de trabajo se han articulado muchos de los seminarios, grupos de trabajo de profesores, cursillos, jornadas y procesos de asesoramientos que los centros para la Innovación Educativa, “Berritzegunes”² han ido realizando a lo largo de estos últimos tres años.

UNA NUEVA PROPUESTA DE PROGRAMAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA EL PERIODO 2003-2006 SE ESTÁ PONIENDO EN MARCHA. UNA DE SUS LÍNEAS PRIORITARIAS ES “HACIA UNA ESCUELA INCLUSIVA”

A través de esta línea prioritaria se pretende acentuar las dimensiones inclusivas de la escuela, una auténtica escuela para la diversidad, una escuela comprensiva e integradora, no como un reto rupturista sino como una reformulación de la reflexión y la experiencia acumulada en estos últimos años en la escuela vasca.

A partir de esta reflexión se plantean los siguientes objetivos:

1. Orientar la política educativa desde una perspectiva inclusiva de calidad y equidad.
2. Promover el desarrollo de Proyectos Educativos y Curriculares, basados en la inclusividad, la equidad y la convivencia democrática, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del OMR, las familias y la comunidad social donde se inserta la escuela.
3. Desarrollar una escuela para todos y todas donde el sistema de apoyos a la escuela, sean estos internos o externos a la escuela, aumente la capacidad de los centros escolares para una respuesta exitosa a la diversidad del alumnado.
4. Promover que las actividades en el aula y en el ámbito extraescolar alienten la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia del alumnado fuera de la escuela.

² “Berritzegunes”, son los Servicios de Apoyo a la Educación en el País Vasco, vienen a sustituir desde el año 2001 a los COP (Centros de Orientación Pedagógica) creados en el año 1984.

5. Potenciar la participación en los procesos de enseñanza aprendizaje movilizando los recursos de la escuela y la comunidad así como de las oportunidades que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación, para mantener el aprendizaje activo de todo el alumnado.

Los programas de actuación en torno a los cinco objetivos de esta línea prioritaria se centran en los cinco grandes retos sociales que la escuela de hoy tiene planteados para la consecución de una escuela para todos y todas, es decir una escuela donde todo el alumnado tenga cabida, una vez superadas las barreras que impiden su participación plena en la vida de la escuela y en la comunidad social.

Estas son:

- a) Educación Intercultural
- b) Educación en conocimientos y habilidades para la vida
- c) Educación para la convivencia y la paz
- d) Educación para la equidad en medio desfavorecido
- e) Educación para superar las barreras de aprendizaje en las necesidades educativas especiales

Como otros nos han hecho ver la educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación del alumnado y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y la vida de la escuela, lo que implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado. En este sentido, la educación inclusiva constituye hoy una nota característica esencial de una escuela vasca de calidad.

Como puede observarse las líneas de actuación están claras y la opción del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco camina en esta dirección. Sin embargo, es necesario implementar procesos de mejora continua, promover buenas prácticas, ordenar los recursos en la dirección apuntada, hacer que la comunidad educativa asuma estos principios y actúe consecuentemente con ellos. Este es el trabajo de permanente innovación educativa que es necesario desarrollar y cuyos agentes dinamizadores son los más de 300 asesores y asesoras de los 19 berritzegunes que están extendidos a lo largo de toda la geografía vasca, donde se concentran todos los servicios de apoyo para la mejora de la escuela.

La Declaración de Salamanca constituyó un hito, un impulso para continuar la opción inclusiva que la Comunidad Autónoma Vasca inició en el año 1982. El reciente congreso realizado en San Sebastián en octubre de 2003 que tenía como lema "*GUZTIENTZAKO ESKOLA. La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*"² marca un hito cuyo objetivo es la renovación del discurso y las prácticas inclusivas. En este camino estamos... paso a paso.

² [Http://www.gpuztik.net/ge/](http://www.gpuztik.net/ge/).

LA DECLARACIÓN DE SALAMANCA SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES 10 AÑOS DESPUÉS. VALORACIÓN Y PROSPECTIVA DESDE LA RIOJA

Asunción Jiménez Trens
Universidad de La Rioja

VALORACIÓN DE LA “DECLARACIÓN DE SALAMANCA Y MARCO DE ACCIÓN SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES”

Interpretar el impacto que en su momento representó la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (en adelante, para abreviar, DS) y la vigencia que tiene al cabo de diez años entraña un cierto riesgo. No cabe duda que este periodo de tiempo ofrece la posibilidad de apreciar algunas tendencias significativas que han de tomarse con cautela debido a que, en el devenir histórico, el tiempo transcurrido es muy breve. Así mismo pienso que las concepciones, propuestas y realizaciones se solapan, alternan, avanzan y retroceden. No responden a un avance lineal y simple sino que es un transcurso muy complejo en el que se entrelazan múltiples factores no sólo de carácter ideológico y político sino social, cultural, económico y demográfico, entre otros. A partir de estos supuestos abordo el presente análisis.

La Conferencia de Salamanca recogía el testigo de la anterior –Conferencia Mundial de la Educación para Todos– Jomtien (Tailandia, 1990) y significó un claro impulso al desarrollo de la educación inclusiva. Fue un aldabonazo a la conciencia mundial en pro de la educación de las personas con discapacidad, ratificando la necesidad de que ésta se desarrolle incluida en el seno de los sistemas educativos, nunca al margen. Razones de equidad, así como de naturaleza científica y de orden práctico avalan la demanda de la inclusión educativa.

El objetivo de la Conferencia sigue siendo absolutamente vigente. Éste se había cifrado en promover la *Educación para Todos*, enfatizando la necesidad de decidir y llevar a cabo cambios fundamentales en la política y en la práctica social y educativa para capacitar a las escuelas para atender a todos, sobre todo a los más vulnerables.

Lo mismo ocurre con el espíritu que la impregnó, basado en el principio de inclusión y en el reconocimiento de la necesidad de actuar de modo sinérgico para afrontar la complejidad y dificultad que entraña la meta propuesta.

¿POR QUÉ CONSIDERO QUE SIGUEN SIENDO VÁLIDOS?

Porque conseguir que *todos* accedan a una educación integral de calidad en las escuelas de cualquier lugar de la tierra, es un hermoso reto permanentemente inalcanzado; porque falta mucho para lograr que toda escuela sea capaz de promover esta educación y hacerla realidad en todos y cada uno; porque preocuparse por conseguir que las personas con discapacidad sean consideradas ciudadanos de pleno derecho y puedan vivir como tales, representa una muestra del verdadero progreso de la humanidad en lo que ésta tiene de más genuino.

Sin embargo, algunos de los rasgos que caracterizan nuestra sociedad actual (relaciones humanas basadas en el poder del dinero y en la competitividad, lucha por el poder, exigencia de la excelencia en el dominio de las competencias para ejercer la profesión, saber usar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, complejidad técnica en el desarrollo de la vida cotidiana, etc), representan una especie de carrera de obstáculos, mucho más difícil de superar para los que experimentan cualquier limitación o discapacidad. En una sociedad tan compleja y competitiva se incrementa el riesgo de “no dejar sitio” a aquellos que no disponen de “moneda de trueque”, que no pueden hacer oír su voz.

En este contexto, diseñar una política educativa capaz de incidir en la realidad cotidiana, de tal modo que la educación de calidad para todos deje de ser una utopía, sigue siendo una demanda inaplazable.

VIGENCIA DE LA DECLARACIÓN

Una vez expuesto mi compromiso con la ratificación global de la DS, resaltaré algunos principios que, en mi opinión, siguen teniendo una especial relevancia argumentando las razones de su importancia.

Así, disponer de un *sistema común de educación* que permita dar respuesta a las necesidades educativas especiales representa una premisa básica irrenunciable para conseguir la inclusión educativa. Pienso que en estos momentos nadie se atreve a reclamar sistemas paralelos. No obstante, hay diferencias muy sustanciales en el modo de regular, planificar y llevar a cabo las decisiones políticas que harán del sistema educativo una oportunidad para la cohesión social o, por el contrario, acarreará disgregación.

Además, aunque el discurso político sea integrador, si éste no va acompañado de las necesarias medidas organizativas, curriculares, de formación e innovación docente, así como de la indispensable financiación se corre el riesgo de que quede reducido a mera retórica.

En España los primeros pasos en esta dirección se habían dado con la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos, así como con el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial. La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo representó un claro impulso a la educación común de todos, tratando de conjugar la comprensividad con la diversidad; desde este marco, respecto a los alumnos con necesidades educativas especiales, se estableció que se dispondría de los recursos necesarios para alcanzar los objetivos propuestos para todos. Esto ha supuesto, entre otras cosas, la superación de la concepción terapéutica de Educación Especial, para centrarse en las ayudas que determinadas personas necesitan para acceder a una vida más autónoma, plena de significado, participativa y feliz, que no puede abordarse sino desde sistemas sociales comunes y acogedores con la diferencia.

Respecto a la educación de ambos sexos, se reconoce que existe un riesgo de desigualdad en el caso de la mujer. Además resulta acentuado en culturas en las que, por tradición,

su papel se ha supeditado al del hombre. También se agudiza en el caso de las que tienen una discapacidad. Por las razones expuestas y como todo ser humano, resulta tan importante conseguir una educación para prevenir las conductas de desigualdad entre hombre-mujer.

También hay que reconocer como un valor indiscutible, la constatación de la diversidad como algo inherente al ser humano y la apelación a que los sistemas educativos tengan en cuenta toda la gama de diferencias: principio de atención a la diversidad.

De este modo, se puede interpretar que las diferencias representan distintas variables a lo largo de un continuo. Esta perspectiva supone romper con la consideración de que las personas con discapacidad, según tipología, forman parte de un colectivo relativamente homogéneo entre sí y netamente diferente de los que se encuentran en la "norma"; así mismo, de esta forma es posible evitar la tendencia a clasificar/etiquetar/estigmatizar que tan nefastas consecuencias ha tenido para sus posibilidades de aprendizaje, participación y desarrollo. En consecuencia, preocupación prioritaria será, no tanto identificar sus síntomas para asignarlo a su grupo de pertenencia, sino descubrir qué es capaz de aprender y hacer, qué capacidades tiene para desarrollarse al máximo, en contextos educativos normalizados.

Igualmente, me parece un valor para todos crecer en una escuela integradora; ésta representa una extraordinaria oportunidad para descubrir y experimentar valores imprescindibles para el progreso del ser humano como tal: significa APRENDER A CONVIVIR en su sentido más genuino.

Del punto 3 quiero destacar la indispensable y urgente apelación a "dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos". Sin la debida financiación es imposible abordar las propuestas emanadas de la DS. Está claro que la educación de calidad para todos exige una potente inversión, ya que hay que diseñar una serie de medidas que la precisan: disminuir ratios, incrementar profesores, especialistas y profesionales de la orientación, adaptar infraestructuras, dotar de recursos, etc. Más aún, cuando la percepción de profesores y familias coincide en apreciar un claro desfase entre la retórica de los discursos y una realidad cotidiana plena de necesidades por cubrir.

También me parece de extraordinaria importancia la llamada de atención sobre la formación del profesorado. Hay unanimidad en admitir que la adaptación educativa a la considerable diversidad exige una formación de calidad. Formación que, en mi opinión, ha de dirigirse no sólo al ámbito conceptual-académico y al logro de competencias pedagógico-didácticas. Es preciso también tener en cuenta el ámbito personal del docente: sus pensamientos, sentimientos, valores y actitudes; creo que son los que proporcionan la motivación, la fuerza para actuar y para asumir el compromiso sostenido de buscar soluciones apropiadas ante la compleja problemática de la diversidad. Porque no hay fórmulas dictadas por la política educativa que resuelvan el problema; éstas han de crear el marco que propicie y haga posible las soluciones, pero sólo con esto no basta.

VIGENCIA DEL MARCO DE ACCIÓN SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Considero que, globalmente, los principios que guían la acción siguen siendo válidos e importantes. Sin embargo, quisiera destacar aquellos aspectos que, a mi juicio, se encuentran **lejos** de ser una realidad en la política y/o en la práctica. Algunos de ellos son los siguientes:

- Escuchar los deseos de las personas con discapacidad en lo referente a su educación. Existe la creencia demasiado generalizada de que muchos no son capaces de saber lo que quieren ni de expresarlo. Sin embargo, la cálida y amorosa convivencia con mi hija con síndrome de Down me ha enseñado que son muy claros si

sabemos entender e interpretar lo que nos quieren decir no sólo con palabras, sino con sus actitudes y comportamientos.

- Educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves. Se ha escolarizado a una mayoría en centros ordinarios y eso ha representado un avance. Sin embargo, considero que las escuelas no son todavía capaces de ofrecer a cada uno el currículo más adecuado en contextos heterogéneos para ayudarles a progresar.
- Entender que la presencia de los niños con discapacidad en las aulas es un motivo de enriquecimiento del grupo humano. No sólo son ellos los que “necesitan” la comunidad normalizada –que es verdad– para progresar; también es cierto que si se cuenta con ellos, su presencia hace cambiar el clima del grupo y, por lo general, éste se “humaniza” y se aprende a dar importancia a lo que verdaderamente la tiene.
- Que la sociedad deje de ser “invalidante”, en el sentido de centrar la atención en lo que no pueden, en sus limitaciones; que busque la forma de facilitar su participación y su aportación tomando en cuenta sus capacidades. Esto es posible cuando se cree que el aprendizaje se conseguirá, aún en aquellos gravemente afectados. Si estamos convencidos de que pueden aprender y participar, las posibilidades de que sepamos enseñarles se amplían considerablemente.
- Que la sociedad asuma su compromiso con la integración. Conseguirla no es efecto sólo del esfuerzo de los profesionales de la educación; tanta trascendencia o más tienen las actitudes de las familias afectadas y de los demás niños, de los propios compañeros y, en general, de la opinión pública y de las instituciones sociales. Queda mucho por conseguir en relación a la convicción y compromiso de todos para que la auténtica integración sea una realidad.
- Disponer en la escuela del oportuno apoyo adicional para cualquier alumno que lo necesite. Actualmente, para acceder a los recursos específicos que la Administración provee, es preciso que los centros demuestren suficiente número de alumnos con necesidades especiales debidamente acreditados. En mi opinión, esto responde más a criterios economicistas que a una voluntad auténticamente integradora y, por tanto, debe ser corregido.
- Revitalizar los centros especiales con la doble finalidad de prestar un valioso apoyo a los centros ordinarios y disponer de todo lo preciso para una atención de calidad a los que no puedan aprovecharse de las oportunidades que ofrecen las escuelas ordinarias.
- Que cualquier escuela esté dotada de lo necesario para atender las necesidades educativas especiales que se detecten en su alumnado. La integración escolar es un medio más para conseguir la integración social. Si un niño, para estar integrado, debe desplazarse a una escuela alejada de su entorno porque es la que dispone de los medios que él necesita, se pierde gran parte de su virtualidad: la posibilidad de compartir juegos, disciplina, experiencias, amistad, resolución de conflictos, etc., imprescindibles para la socialización. Esta comunicación se extenderá fuera de la escuela (parques, barrio, pueblo, etc.), sólo si se han compartido vivencias escolares.
- Coordinar los esfuerzos de las propias personas discapacitadas, sus familias, asociaciones, comunidades, servicios de salud y de asistencia social, profesionales de la educación y la Administración, empresas, entidades públicas y privadas. Todo ello sin olvidar a nadie que tenga algo que aportar para lograr una educación de calidad para todos.

- Conseguir sistemas educativos flexibles y adaptables a las diferencias de capacidades e intereses del alumnado. El profesorado suele reconocer que no dispone de formación para ello. Quizás esté más generalizada esta forma de trabajar con niños de la etapa de Educación Infantil y, en menor medida, de Primaria. Sin embargo, en ESO –etapa compleja donde las haya– la enseñanza se centra más en los contenidos académicos de tipo conceptual que en las características de los estudiantes.
- Disponer de autonomía de gestión en los centros que permita la participación activa y creativa de todos los profesionales de la educación para responder adecuadamente a las necesidades de todo el alumnado.

IMPACTO QUE TUVO ENTONCES SOBRE LA POLÍTICA EDUCATIVA RELATIVA A LA EDUCACIÓN ESPECIAL

La legislación educativa posterior a la Declaración de Salamanca ofrece, casi de modo inmediato, claras muestras de la voluntad política de avanzar en el sentido de las propuestas emanadas de la Conferencia. Así se desprende del análisis de la normativa promulgada a raíz de la misma.

Tres normas, me parecen de especial relevancia, al objeto del presente análisis.

El *Real Decreto 696/1995*, en mi opinión, es coherente con este espíritu: cuando advierte de la necesidad de que la Administración planifique la respuesta educativa de tal modo que se pueda adaptar para atender las necesidades especiales de todo el alumnado; en el concepto de necesidades educativas especiales (art. 1.1); en cuanto a la escolarización en centros ordinarios (art.3.2) y específicos (sección 2ª). Especialmente acorde me parece el artículo 5 que aborda las garantías para la calidad de la enseñanza, entre las que destacaría las medidas para la formación del profesorado, la promoción de la innovación e investigación, la dotación de medios personales y materiales y la elaboración de proyectos curriculares. Lástima que muchas no hayan llegado a efecto.

La *Orden de 14 de febrero de 1996*, regula el procedimiento para la evaluación psicopedagógica y establece los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. Los argumentos que la justifican concuerdan claramente con “Salamanca”. Se alude a que la respuesta educativa adecuada ha de equilibrar medidas específicas y las que hagan posible su participación en un contexto escolar normalizado. No obstante, aunque se afirmaba que el sistema educativo disponía de medios para ofrecer educación de calidad para todos, ni entonces, ni hoy es una realidad.

El *Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero*, regula las acciones para la compensación de las desigualdades. En su planteamiento se aprecian varias muestras de su congruencia con el espíritu de Salamanca. Se pueden destacar como especialmente relevantes las medidas para la calidad centradas en la estabilidad y adecuación de los equipos docentes, la incentiación de la labor docente, la formación permanente del profesorado y la promoción de la innovación e investigación. También me parece muy interesante la posibilidad de disminuir el número de alumnos por aula en los centros con actuaciones de compensación educativa (Art. 9.3) y que sean objeto de atención preferente para los EOEPs. Son muy válidas las propuestas para la creación de un clima inclusivo en los centros a partir del proyecto educativo, así como las propuestas de organización flexible de los centros evitando fórmulas organizativas de carácter segregador. Muy interesante, también, la consideración preventiva de las etapas de Infantil y Primaria (art. 12). Sin embargo, no se ha podido ver una proyección de estas propuestas en la realidad cotidiana de los centros.

Sin embargo, como es sabido, esta política queda estancada a partir de 1996, y puede decirse que el abandono de las tesis de Salamanca culmina con la aprobación de la LOCE (2002), una ley con una orientación claramente segregadora.

SITUACIÓN EDUCATIVA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA RIOJA

ALUMNADO SUJETO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Bajo esta denominación presentaré la distribución de alumnos que precisan atención a la diversidad, según tipología y denominación de la Consejería de Educación en el Borrador del Plan de Atención a la Diversidad (2004). Este borrador es la fuente de donde proceden los datos que se exponen seguidamente. Son tres grupos: A) *ACNEES: por padecer discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales o por manifestar graves trastornos de la personalidad o de conducta*; B) *Alumnado extranjero*; C) *Alumnos superdotados intelectualmente*.

A) ACNEES: Constituyen el 1,8% del total de la población escolar.

CENTROS	%	TOTAL ACNEES
Públicos	71	535
Concertados	13	95
Educación Especial	16	120
TOTAL	100	750

Como puede observarse, la mayor parte está integrada en centros ordinarios (84%). Este dato es muy interesante, ya que se ha conseguido eliminar la doble red de centros (los que integran y los que no). Sin embargo, se aprecia un fuerte desequilibrio entre los públicos y los concertados. El peso de la integración recae sobre los públicos, a pesar de que también los concertados están sostenidos con fondos públicos. En consecuencia, se estima necesario redistribuir de modo más equitativo.

Por etapas, distribuidos entre públicos y concertados:

CENTROS	E. INFANTIL	E. PRIMARIA	ESO	OTRAS
Públicos	8%	56%	32%	4%
Concertados	17%	65%	16%	1%

Destaca la considerable reducción del alumnado en la ESO. Sería muy interesante averiguar a dónde van a parar los no escolarizados en la ESO: ¿van a un centro de Educación Especial? Si así fuera, ¿por qué no siguen escolarizados en centro ordinario?

También existen tres Aulas Sustitutorias de Educación Especial en sendos centros públicos (Sto. Domingo de la Calzada, Calahorra y Arnedo) que escolarizan a un total de 11 alumnos, según modelo de aula cerrada. Responden a la finalidad de atenderlos en su comarca y, de ese modo, evitar el desplazamiento a los centros de Educación Especial de Logroño.

B) ALUMNADO EXTRANJERO: Representa el 7,47% de la población escolar total.

Se ha producido en los tres últimos cursos un significativo aumento de alumnos inmigrantes, similar a la tendencia seguida en España. Así, hemos pasado de 227 alumnos en el curso 1996/97 a un total de 1520 en 2001/02 y a 3661 en 2003/04, observándose una tendencia al alza. La escolarización en centros públicos y concertados durante estos tres últimos cursos es la que sigue:

CURSO	CENTROS PÚBLICOS	CENTROS CONCERTADOS
2001/02	79%	21%
2002/03	77%	23%
2003/04	76%	24%

Los datos son elocuentes por sí mismos.

Para el diseño de una política educativa equitativa y eficaz debería corregirse este desequilibrio. Además, la problemática educativa que presentan es muy compleja. Se desprende de la aproximación a su realidad: se han identificado más de 58 nacionalidades; los mayores porcentajes proceden de Marruecos (18%), Ecuador (18%), Colombia (16%) y Rumanía (11%).

El desconocimiento de la lengua, la diferencia de culturas de origen, el desfase curricular que acarrear muchos de ellos, concentración de población inmigrante en determinadas zonas con riesgo de convertirse en guetos, factores socioeconómicos desfavorables que inciden en la escolarización (desarraigo y desestructuración familiar, hacinamiento en la vivienda), dificultades añadidas en la escolarización de las niñas árabes con mayor riesgo de absentismo, son algunos de los problemas más extendidos entre la población inmigrante. Si a esto añadimos que se produce un abultado e incesante "goteo" de alumnos a escolarizar a lo largo del curso, claramente se percibe la magnitud del problema social y educativo al que nos enfrentamos.

C) ALUMNOS SUPERDOTADOS INTELECTUALMENTE: Identificados como tales –además de los que tienen altas capacidades– hay 18 alumnos, escolarizados en diversos centros de La Rioja. En el citado borrador consultado, no aparecen datos más precisos acerca de su distribución, aunque sí hay referencias a la atención específica aplicadas, según la legislación vigente con referencia explícita a la flexibilización de los periodos de escolarización.

CONDICIONES DE ESCOLARIZACIÓN

Abordo la descripción de cómo se está desarrollando la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales desde dos perspectivas.

En primer lugar, mediante un análisis de la normativa legal vigente en La Rioja que regula los aspectos relativos a la escolarización:

A) La proporción de profesionales/alumnos con necesidades educativas especiales se regula mediante la *Orden de 18 de septiembre de 1990* (BOE 2/10/90). En ella se diferencian las proporciones en función de la significatividad de las adaptaciones que requieren los alumnos y de si los profesionales son de centro ordinario o de unidades de Educación Especial en centro ordinario o específico. En centros ordinarios son: profesores tutores en unidades de E. Especial, profesores de apoyo para

E. Especial, fisioterapeutas, logopedas y auxiliares técnico-educativos; en centros específicos, los mismos, excepto los de apoyo. Como ejemplo, expongo la proporción de profesores de apoyo/alumnos que requieren adaptaciones significativas: con deficiencia motórica: 1/8-12; con deficiencia psíquica, auditiva o visual: 1/9-12; con problemas emocionales de carácter grave: 1/6-8. La proporción de logopedas es mucho menor: con deficiencia motórica: 1/20-25; con deficiencia psíquica: 1/30-35; con problemas emocionales de carácter grave: 1/20-25; con deficiencias auditivas: 1/15-20.

La experiencia acumulada en estos largos años nos demuestra que la dotación de estos profesionales resulta claramente insuficiente para tratar las necesidades educativas especiales identificadas, que pueden ser muy diferentes entre sí. A esto hay que añadir una considerable cantidad de alumnos que presentan dificultades de aprendizaje y de socialización de naturaleza muy variada, que requieren alguna atención específica por parte del profesorado; esta problemática se agudiza en los centros de zonas socialmente deprimidas. Sin embargo, si no están identificados oficialmente como “de necesidades educativas especiales”, la Administración no los considera, a efectos de dotación de profesionales y recursos. Pienso que esta política de “sectorizar” alumnado para dotar de recursos destinados únicamente a ellos, es contraria al espíritu de Salamanca. Sus efectos son de carácter segregador. Se concluye que es urgente desarrollar la cultura de la inclusión en el ámbito de las decisiones políticas, en todo el profesorado de cada centro y aumentar el número de profesionales especializados, así como regular sus funciones y disponibilidad potencial para abordar los problemas de *todo alumno* que lo precise.

- B) El *Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*. (BOE 2/6/95), entre otras aportaciones, regula la escolarización en Educación Secundaria Obligatoria (art. 15): el punto 5 plantea la posibilidad de organizar “Unidades específicas” como grupos donde realicen una parte o la mayoría de sus actividades de enseñanza y aprendizaje los alumnos con discapacidad psíquica.

En nuestra Comunidad Autónoma se realiza conforme a este artículo. Por mi experiencia personal no estoy muy segura de que sea la mejor solución en pro de la inclusión. Creo más bien que obra en sentido contrario. Sin embargo, también soy consciente del abismo que a esta edad ya se ha abierto entre unos compañeros y otros; por tanto, empecinarse en mantenerlos en las mismas aulas, tal como están las cosas, seguramente sería una equivocación. Pero creo que habría que buscar otras soluciones que aproximaran en lugar de que separaran.

- C) El procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica, el dictamen de escolarización y el seguimiento de los criterios para la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales se hace conforme a la *Orden de 14 de febrero de 1996* (BOE 23/2/96).
- D) Los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a trastornos graves de conducta en ESO, son objeto de atención especial para la Administración Riojana. Con esa finalidad se publica la *Resolución, de 28 de junio de 1999* (BOR –La Rioja– 8/7/99). Ofrece con carácter experimental, a los centros que lo estimen necesario, la organización del Programa de Prediversificación. Destinado a menores de 16 años con retraso significativo asociado a problemas graves de conducta; también a los que tienen un nivel de absentismo escolar y riesgo de abandono pre-

maturado; y a los que presentan dificultades de inserción escolar asociadas a su historia educativa, abandono familiar o situaciones de marginación.

- E) Se configura el perfil de alumnado con necesidades de compensación educativa como aquel que presenta desfase escolar significativo debido a condiciones socio-culturales de desventaja (minorías étnicas o culturales y otros colectivos). Para atenderlo adecuadamente se considera necesario realizar actuaciones de compensación educativa. Éstas se regulan mediante la *Orden de 22 de julio de 1999* (BOE 28/7/99). En ella se establece la dotación de profesorado y recursos en función del número de alumnos con este perfil. Así, un maestro o profesor de apoyo del Programa de Educación Compensatoria cada 25 alumnos en centro; si el número es menor, se recurrirá a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica o a un Profesor itinerante.

A la luz de las importantes, abundantes y complejas actuaciones de compensación educativa que se describen en los apartados undécimo y duodécimo de la Orden, parece totalmente insuficiente esta dotación ya que, a mi juicio, desbordan claramente las posibilidades de necesaria dedicación. Esto por un lado.

Por otro, analizando la situación riojana en lo que a profesores y equipos se refiere, he detectado lo siguiente: 1) pese al rigor con el que he realizado este estudio, no he encontrado datos sobre la dotación de Profesores del Programa de Educación Compensatoria y, por tanto, no puedo estimar su suficiencia. Sin embargo, se puede aventurar que existe una generalizada percepción de su necesidad puesta de manifiesto reiteradamente en las *Conclusiones de las Jornadas de Atención a la Diversidad* (2004). 2) Respecto a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, en La Rioja hay siete distribuidos del modo siguiente: uno, de Atención Temprana para toda la Comunidad; dos EOEPs en Logroño; y cuatro en la provincia (Arnedo, Calahorra, Nájera y Sto. Domingo de la Calzada) (véase *Oferta educativa en La Rioja 2003/2004*). Si tenemos en cuenta la presencia de 3661 alumnos extranjeros y añadimos los demás alumnos objeto de esta actuación educativa, así como las demás funciones que deben cumplir, fácilmente se concluye que la dotación resulta absolutamente insuficiente.

- F) El *Decreto 21/2004, de 18 de marzo* trata de la elección de centro y los criterios de admisión de alumnos (BOR –La Rioja– 20/3/04). Mediante él se garantiza la integración escolar y se establece prioridad de acceso a un número predeterminado de plazas en cada centro; se fija la proporción en tres alumnos por cada grupo, pudiendo ampliarse a criterio de la Administración, en función de las necesidades de escolarización en la zona (cap. II).

El artículo 16 regula la “Admisión de alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios, unidades de Educación Especial en centros ordinarios o centros específicos de educación especial”. Veamos una muestra de su orientación: “...tendrá en cuenta los dictámenes de los equipos de asesoramiento psicopedagógico y los informes especializados convenientes, así como las necesidades de los alumnos y las condiciones y posibilidades de atención de los centros o de las unidades” (art. 16.1).

En segundo lugar, completamos esta aproximación a la situación educativa de La Rioja, desde una percepción personal, basada en la observación directa de la realidad contrastada con informaciones de variadas fuentes. Se observa lo siguiente:

- A) Todos los centros ordinarios se consideran de integración. Esto, en sí, es un logro indiscutible, ya que ha desaparecido la doble red. No obstante, es muy llamativo el

fenómeno de la concentración en los centros públicos (véase el punto 2.1). Esto debe corregirse y proceder a una distribución equitativa.

- B) En cada aula hay “integrados” un máximo de dos alumnos identificados como “de integración”. Siempre he sido contraria a esta denominación, por la carga de segregación que conlleva. Parece como si en el aula hubiera una especie de dos subgrupos: 23+2 y sólo dos tuvieran derecho a una respuesta educativa adaptada.

Sólo los alumnos identificados con necesidades educativas especiales reciben apoyo por parte del profesorado de Pedagogía Terapéutica (PT) y del Logopeda. El tiempo dedicado a cada niño oscila de una a tres sesiones semanales de tratamiento especializado “según posibilidades del Servicio y del propio Centro” (*Conclusiones de las Jornadas de Atención a la Diversidad, 2004 –Grupo de trabajo referido a la atención de ACNEEs*). En nada favorece esta práctica a la inclusión.

- C) En Logroño hay dos centros de Educación Especial, cuyo cometido se centra en los alumnos que, generalmente, presentan problemas muy complejos. No existe relación con centros ordinarios, ni tampoco proporcionan apoyo profesional humano ni de recursos a centros ordinarios con alumnos integrados. Tampoco en esto se actúa conforme a “Salamanca”.
- D) Por lo general, la escolarización de alumnos con retraso mental en Educación Secundaria Obligatoria se lleva a cabo en aulas de apoyo (*Real Decreto 696/1995*). Éstas funcionan como una especie de aulas abiertas de las que salen a la clase ordinaria en asignaturas como Educación Física, Plástica, Música, etc. También comparten con su grupo de referencia excursiones y salidas. Por lo general, en las aulas ordinarias no se produce apenas ninguna interacción entre compañeros. A pesar de este sombrío panorama, me consta, el cuidado espontáneo que los estudiantes dedican a sus compañeros con discapacidad. Y esto creo que también es un logro, aunque esté todavía muy alejado de las metas que se propone “Salamanca”.
- E) Existe la oferta de un Programa de Garantía Social específico en un IES de la capital destinado a los alumnos que han cursado su escolaridad integrados. La escolarización es en aula cerrada. La vinculación con el mundo laboral con vistas a la búsqueda y consecución de empleo integrado es muy reducida. Las familias manifiestan una gran preocupación por el futuro, al percibir que, tras un considerable esfuerzo por normalizar las condiciones de vida de sus hijos, no existen apenas expectativas de vida laboral integrada.

ALGUNAS PROPUESTAS PARA AVANZAR EN EL ESPÍRITU DE SALAMANCA

Dado que la Conferencia, en mi opinión, ilumina la senda correcta, es una referencia que debe servir como elemento de contraste para la toma de decisiones relacionadas con la inclusión educativa y social. Entiendo que podrían tomarse iniciativas en diferentes ámbitos que abarquen al conjunto de la sociedad.

Desde mi perspectiva, y sin pretender ser exhaustiva, apunto algunas posibilidades:

- El diseño de la POLÍTICA destinada a mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos, sobre todo de aquellos con riesgo de marginación por cualquier causa. Especial relevancia tiene la política educativa que haga posible que las escuelas sean capaces de atender a *todos*. Ello implicaría la aprobación de medidas legislativas de carácter nacional, autonómico y local que recuperen la filosofía de la inclusión.

- Una potente y adecuada **INVERSIÓN ECONÓMICA** en educación, que permita atender las múltiples y variadas necesidades de los centros para responder a la diversidad. Sin financiación, gran parte de las posibles medidas quedan vacías de contenido.
- Actuaciones que hagan patente a la **SOCIEDAD** que todos somos necesarios. Por ejemplo, desarrollando campañas de información y sensibilización para dar a conocer en qué consisten diferentes discapacidades, explicar qué dificultades de orden práctico son más frecuentes y cuáles son las actitudes sociales más adecuadas para mejorar la comunicación.
- **INVESTIGACIÓN** para avanzar en el espíritu de “Salamanca”. Sería interesante la constitución de potentes equipos interdisciplinares que, bajo el marco común de los principios de la Declaración, fueran desarrollando aspectos que contribuyan a iluminar soluciones a los complejos y numerosos problemas con los que se enfrenta su puesta en práctica.
- **EDUCACIÓN** para desarrollar en toda persona valores actitudes y comportamientos que nos hagan capaces de **CONVIVIR**.
- **COORDINACIÓN** de todas las oportunidades de atender a la diversidad existentes en cada autonomía (sistema educativo, salud, asociaciones, ONGs, instituciones públicas, entidades privadas, empresas, etc.) y aprovechar creativamente los recursos existentes.
- Enfocar la **FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DEL PROFESORADO** tanto de Infantil, como de Primaria y Secundaria bajo el prisma de la respuesta educativa a la diversidad en contextos heterogéneos inclusivos.

LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LOS ESTUDIOS SUPERIORES: UNA REFLEXIÓN DESPUÉS DE DIEZ AÑOS.

Francisco Alcantud Marín
Universitat de Valencia Estudi General

INTRODUCCIÓN

Los coordinadores de esta publicación me han solicitado una reflexión después de diez años de la Declaración de Salamanca, sobre como este evento ha repercutido en nuestro quehacer diario. Desde hace más de diez años, mi trabajo se ha centrado en dos líneas fundamentales. Por una parte, en el desarrollo y aplicación de tecnologías de ayuda a la formación de personas con discapacidad y en segundo lugar, en el desarrollo de una experiencia inclusiva en la Universidad.

Para empezar mi reflexión, me gustaría exponer cual era la situación de partida en el campo que nos ocupa. Durante los últimos años de la década de los setenta y sobretodo durante la década de los ochenta, se vivió en España un gran cambio cualitativo en el tratamiento de las necesidades educativas especiales en la escuela, propiciada por una parte, por los cambios conceptuales de las orientaciones psicopedagógicas (teóricos y empíricos, por ejemplo el informe Warnock) y por otra, por el cambio socio-político post-constitucional. Primero se experimentó la integración de los niños/as con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria. Estas experiencias iniciales, correlacionan en el tiempo con el desarrollo legislativo post-constitucional; así en 1982 se aprueba la LISMI (Ley de Integración Social del Minusválido) y la LOGSE en 1990 (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo). En este marco normativo, la integración constituía la filosofía general en el tratamiento de los alumnos con necesidades educativas especiales.

En 1994, el mismo año en el que se celebró la Conferencia de Salamanca, me encontraba como invitado en el proyecto HELIOS II de la U. E. (Grupo XIII sector educación: Integración de Personas con Discapacidad en los Estudios Superiores). Aunque no participé en la reunión de Salamanca, algunos de los participantes en proyecto HELIOS II sí lo hicieron y nos transmitieron al resto, tanto los contenidos como la filosofía general de la misma. En más de una ocasión, recuerdo que el objeto de los trabajos de los diferentes grupos se vio influenciado por la información vertida en esta conferencia. Es curioso observar como un evento que se organiza en tu país, te impacta más cuando recibes noticias sobre el mismo bajo la óptica de otros foros internacionales, quizás porque tu mismo las magnificas, sobre todo si

los transmisores son autoridades en la materia que no hablan tu lengua. De hecho, el impacto que en aquellos foros tuvo la conferencia de Salamanca fue mucho mayor que a nivel nacional. En mi opinión, y reflexionando después de diez años, me resulta curioso que ni los medios de comunicación profesionales y ni los especializados de nuestro país se hicieran suficiente eco del mismo. En general, recibía más información proveniente de las incipientes redes europeas que de los contactos nacionales.

La carta de Luxemburgo, elaborada como conclusión del proyecto HELIOS II (1996), recoge los principios de la Declaración de Salamanca. Destacaría, como una contribución europea adicional, el énfasis puesto al término escuela entendiéndola como: *“el centro que imparte enseñanza desde la niñez hasta la edad adulta”*. La escuela para todos, implica la integración óptima de cada individuo, desde sus necesidades específicas, en la enseñanza ordinaria. Los principios de igualdad de oportunidades y el derecho de la persona con discapacidad a participar en la vida social, se elevan sobre cualquier otra consideración, sea cual sea el nivel de enseñanza y de formación, a lo largo de la vida.

No todos los objetivos planteados en la LOGSE ni los incorporados en la Declaración de Salamanca, han sido alcanzados y sin embargo esta ley ya ha sido derogada con la aprobación de la LOCE (2002). Todavía queda mucho camino por recorrer hasta que cada persona con discapacidad lleve una vida plenamente integrada a todos los niveles en su comunidad.

Según mi parecer, y aunque reconozca que el marco normativo ha evolucionado progresivamente, las actitudes sociales no han cambiado tanto ni tan rápidamente. Mientras que la integración se desarrolló en la década de los años ochenta sobre centros ‘experimentales’ de adscripción voluntaria, las experiencias fueron en la mayoría de los casos positivas. En el momento que por aplicación de la LOGSE todos los centros tuvieron la obligación de atender a estos alumnos, emergieron las primeras reacciones negativas. En general, la falta de recursos (personales y materiales) o la falta de formación del profesorado, han sido las razones frecuentemente argüidas cuestionando la integración. Por otra parte, algunos padres/madres de alumnos promedio levantaban su voz cuestionando la integración, aduciendo desventajas que les parecía producía la presencia de niños con necesidades educativas especiales en el aula de sus hijos. En otras ocasiones han sido los propios padres/madres de los niños con discapacidad los que por miedo al enfrentamiento con la discapacidad de sus hijos o por la angustia producida por el mal planteamiento de los profesionales y la comparación con el resto de niños han, o bien defendido o bien cuestionado, según los casos, la integración de sus hijos en escuelas ordinarias. En definitiva afloraban actitudes de segregación basadas en la asociación preponderante entre la deficiencia, con causas orgánicas e incurables y principios tayloristas de especialización en la atención educativa y homogeneización de los grupos en función de sus características, con el fin de optimizar los recursos de la organización. Es decir, los principios economicistas de calidad y eficacia de finales del siglo XIX, que en mi opinión y por desgracia, han llegado también a la LOCE.

El desafío consiste, en palabras de Lindqvist (UNESCO-MEC, 1994a), en *“...formular las condiciones de una escuela para todos. Todos los niños y jóvenes del mundo tienen derecho a la educación, no son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a ciertos tipos de niños. Es el sistema escolar de un país el que hay que ajustar para satisfacer las necesidades de todos los niños”*. La consecución de estos objetivos pasaría por la generalización de lo que se ha venido en denominar “educación para todos”. Las palabras y las ideas vertidas en la Conferencia de Salamanca están, hoy en día en nuestro país, más en vigor que nunca.

En la Conferencia de Salamanca se hacía patente la necesidad de revisar el modelo educativo del proceso integrador, de modo que revirtiera en procesos de cambio y mejora para los centros educativos. En mi opinión, esta revisión no ha concluido. De hecho, la evolución

de la sociedad de principio del siglo XXI se está caracterizando por grandes cambios tecnológicos y científicos que tienen como consecuencia cambios sociales también importantes. En la actualidad andamos inmersos en la llamada Sociedad de la Información y del Conocimiento. Este hecho obliga a un ajuste constante para adaptarse a los continuos cambios.

Posiblemente la universidad como transmisora y generadora de cultura, valores y conocimientos científicos toma, en mi opinión, un papel de singular importancia, papel que durante todo este periodo histórico no ha tenido. En el párrafo 48 de la Declaración de Salamanca se dice que: *“A las Universidades corresponde un importante papel consultivo en la elaboración de prestaciones educativas especiales, en particular en relación con la investigación, la evaluación, la preparación de formadores de profesores y la elaboración de programas y materiales pedagógicos. ...También es muy importante la activa participación de personas con discapacidades en la investigación y formación para garantizar que se tengan en cuenta sus puntos de vista”*. Por este motivo, mi interés personal y profesional por desarrollar experiencias inclusivas en la universidad. El hecho de facilitar en esta institución, encargada de formar a los futuros profesionales, experiencias integradoras, favorecerá que los futuros profesionales apliquen los principios de la Declaración de Salamanca en el futuro. En esta dirección, en el documento final de la Conferencia de Salamanca, se afirma que las escuelas inclusivas, y generalizando todos los centros educativos incluida la universidad, son el medio más efectivo para combatir las actitudes discriminatorias. Se insiste, como aspecto central de su planteamiento, en que las escuelas ordinarias y la sociedad en general deben cambiar para acoger a todas las personas puesto que la participación y la inclusión son esenciales para la dignidad humana y para el disfrute y ejercicio de los derechos humanos. A través de ella sería posible dispensar una educación especial a toda la sociedad, al menos esto es lo que afirmó el propio Director General de la UNESCO, Federico Mayor Zaragoza en dicha conferencia: *“Lo que hace falta es un compromiso y una voluntad política de producir cambios: un cambio de las actitudes y los comportamientos y una modificación de las estrategias de desarrollo. Gracias a la Educación para Todos, será posible que todos los seres humanos, comprendidos los discapacitados, puedan desarrollar todo su potencial, contribuir a la sociedad y, sobre todo, enriquecerse gracias a su diferencia y no verse devaluados. En nuestro mundo, constituido de diferencias de todo tipo, no son los discapacitados, sino la sociedad en general la que necesita una educación especial para convertirse en una auténtica sociedad para todos”* (UNESCO/MEC, 1994b).

Desde que se produjo el encuentro en Salamanca hasta la actualidad se ha recorrido mucho camino, pero aún queda mucho por andar. De hecho, creo que en el camino ya andado se han generado sucesivos vaivenes. En este capítulo me centraré en el análisis de la presencia de estudiantes con discapacidad en las universidades españolas.

LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES ESPECIALES DERIVADAS DE UNA CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD

La Universidad es la segunda institución más antigua del mundo occidental, que cuenta con una historia continua, después de la Iglesia católico-romana. La definición de lo que es o hace la universidad ha resultado una tarea difícil, hasta el punto que se le ha incluido en una categoría llamada ‘educación superior’, término que deja en muchos casos fuera el concepto y significado de la palabra ‘universidad’ (Rothblatt & Wittrock (1996) págs. 7-24). En la actualidad, los fines de la enseñanza universitaria pueden parecer claros a simple vista, si bien no lo son tanto cuando se analizan en profundidad. El concepto de universidad es socio-político, de forma que en diferentes países se entiende que la universidad tiene diferentes pape-

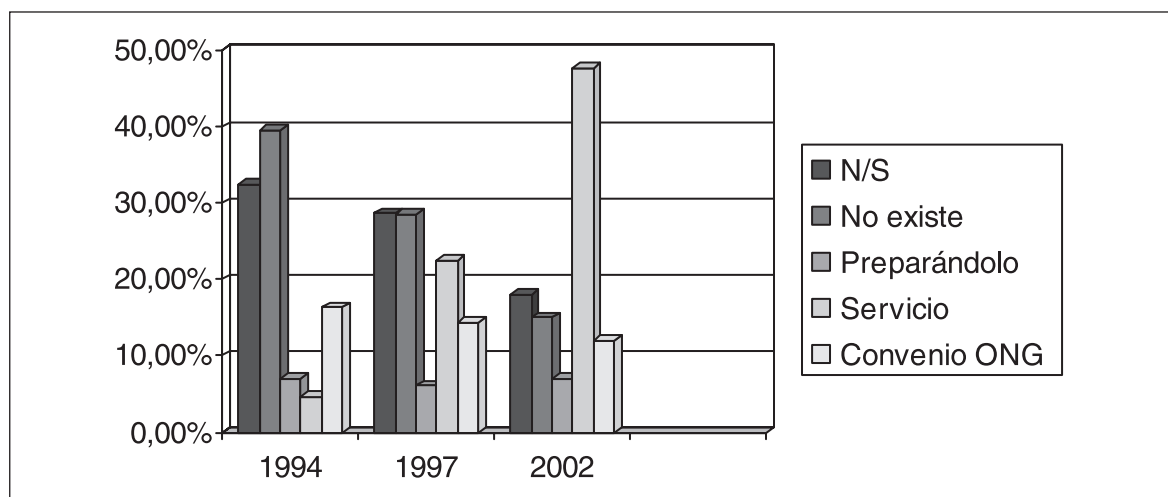
les. Cuando acudimos a representantes de la cultura en una época determinada, es frecuente encontrar cierta disparidad. Así, por ejemplo, para Ortega y Gasset la universidad no debe ser una institución destinada a la formación de especialistas, sino más bien a la formación de personas cultas, entendiendo por cultura aquel conjunto de ideas cruciales que todo hombre necesita para orientarse en el mundo que le ha tocado vivir. Frente a esta concepción de la “universidad de la cultura”, se encuentra en clara oposición Jaspers, para quien la universidad es ante todo un centro de investigación científica básica; o la opinión del Cardenal Newman, para quien la misión de la universidad no es cultural ni científica, sino fundamentalmente social. En cualquier caso, esta trilogía: cultura, ciencia y bien social, va a constituir, en diferentes combinaciones con la función docente y transmisora de conocimientos y valores, las señas de identidad de la universidad moderna.

Gracias al esfuerzo desarrollado en estos años por los profesionales en las etapas pre-universitarias y del esfuerzo personal y familiar de las personas con discapacidad, hemos visto como progresivamente ha ido incrementándose el número de estudiantes con necesidades especiales derivadas de algún tipo de discapacidad que alcanzaban los estudios superiores. Una vez aprobada la Ley de Reforma Universitaria LRU (1983), las universidades españolas vivieron un profundo cambio renovador. En particular, la participación estudiantil en el desarrollo estatutario y normativo, junto con una mayor sensibilización social de la comunidad universitaria, hizo que progresivamente se fueran incorporando nuevos servicios a la estructura de las universidades.

En 1995 se celebran en Salamanca las primeras Jornadas españolas sobre la integración de personas con discapacidad en la universidad. Como valoración de la influencia de la Conferencia de Salamanca, quiero hacer hincapié en el hecho de que se celebraran estas Jornadas en esta misma ciudad justo un año después de la conferencia. En una de las ponencias de estas primeras jornadas, la profesora M^a del Carmen Ortiz, relata ya la influencia de los principios de la Declaración de Salamanca en el desarrollo de acciones encaminadas a la integración de estudiantes con discapacidad en la universidad. Poco después, sería el Real Patronato sobre Discapacidad el que tomaría el relevo y organizaría, las reuniones anuales de centros de apoyo para el tratamiento de la discapacidad en las universidades españolas que se siguen celebrando hasta la fecha. De las ocho personas que participamos en el primer encuentro celebrado en la sede del Real Patronato en Madrid, hasta el centenar que lo hicimos en la VIII Reunión sobre Universidad y Discapacidad en Valladolid en Noviembre del 2003, han transcurrido menos de diez años, pero se ha producido un gran cambio cualitativo y cuantitativo. La aprobación de la LOU 2001 (Ley Orgánica de Universidades) y sobre todo la inclusión de la adicional 24, en la que se insta a las universidades a tener en cuenta en el desarrollo estatutario y reglamentario que abre esta ley, lo dispuesto en la LISMI y de la LOGSE en lo referente a la integración de estudiantes con discapacidades y en los procesos de selección de su personal, ha abierto un camino prometedor aunque un tanto desdibujado. En efecto, la LISMI como Ley Orgánica es de obligado cumplimiento y en su articulado desarrolla un modelo de tratamiento genérico, de igual forma que lo hace la LOGSE a nivel del sistema educativo. Han sido necesarios multitud de decretos y ordenes ministeriales para desarrollar y aplicar ambas normas, de forma que la adicional 24 de la LOU, es un tanto inespecífica y necesita un desarrollo reglamentario que, tanto el poder legislador como el ejecutivo, han delegado en cada una de las universidades españolas. En consecuencia, uno de los efectos que observamos es la diferente interpretación de las normas y el diferente nivel de desarrollo e implementación de servicios en las distintas universidades españolas. Baste como ejemplo la evolución del número de universidades que disponen de algún servicio de apoyo. La obligación de desarrollar servicios de apoyo específico se basa en la directiva reco-

gida en el art. 23 de la LISMI y aunque la medida puede ser interpretada de forma muy diferente, me parece obvia la necesidad de su existencia.

FIGURA 1.
NÚMERO DE UNIVERSIDADES QUE DISPONEN SERVICIO DE APOYO A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD
(Alcantud, F.; Avila, V. & Asensi, C. (2000)).



En la figura 1 se observa como en 1994, tan solo el 4,65% de las universidades públicas españolas disponían de un centro o servicio de apoyo a estudiantes con necesidades especiales. En el año 2002 el 48% de las mismas universidades disponen de estos centros, servicios o programas de apoyo. Estos datos se han obtenido mediante encuestas telefónicas realizadas sobre la propia administración universitaria. Puede observarse como en los últimos diez años se ha incrementado el número de universidades que han puesto en marcha centros de apoyo a estudiantes con discapacidad. Es ya el momento de reflexionar sobre los contenidos, el papel que vienen desarrollando y la calidad de los mismos.

El incremento en el número de universidades que incorporan entre sus servicios centros de apoyo a los estudiantes con discapacidad no es, en mi opinión, únicamente consecuencia de la aplicación de ninguna norma. Sino más bien resultado de la presión que el número de estudiantes con discapacidad que acceden o quieren acceder a las aulas universitarias realiza sobre las estructuras académicas. En la figura 2, se puede observar a nivel de ejemplo, el incremento del número de estudiantes con discapacidad que se encuentran en las aulas de la Universidad de Valencia.

Una característica de la evolución de la población de estudiantes universitarios es la mayor universalización de la misma, hasta el punto que muchos ya llaman a la enseñanza superior, enseñanza terciaria por aquello de seguir a la enseñanza secundaria. Obsérvese en la figura 3 como la población de estudiantes universitarios españoles en general crece año tras año independientemente de que la población general española decrezca debido a la baja natalidad. Calculando el porcentaje de personas que acceden a los estudios universitarios, observamos que este porcentaje, en base a la cohorte de la edad correspondiente, ha subido de un 24% a un 40% en diez años. Este crecimiento es aún más sensible si consideramos que al final de la década de los setenta el porcentaje sobre la cohorte de edad se estimaba en torno al 5 % (Jerez (1997)). La consecuencia directa de esta universalización es, la

mayor heterogeneidad de estudiantes, dado que los índices de aprobado en las pruebas de selectividad siguen siendo muy elevados. Dentro de esta heterogeneidad de estudiantes crece día a día, el número de estudiantes que presentan necesidades especiales derivadas de una condición de discapacidad.

FIGURA 2
EVOLUCIÓN DEL NÚMERO D ESTUDIANTES CON NECESIDADES ESPECIALES
DERIVADAS DE LA CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD EN LA UVEG

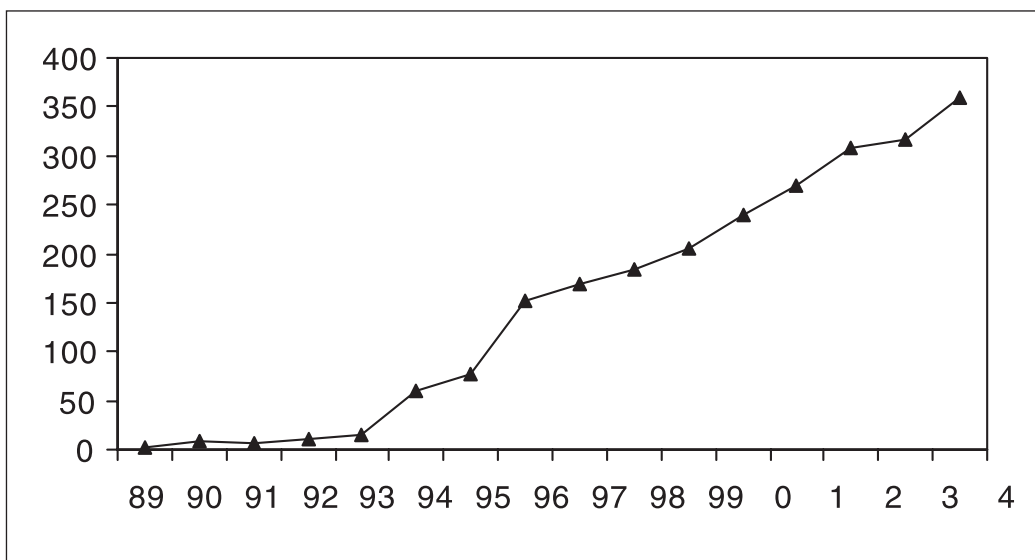
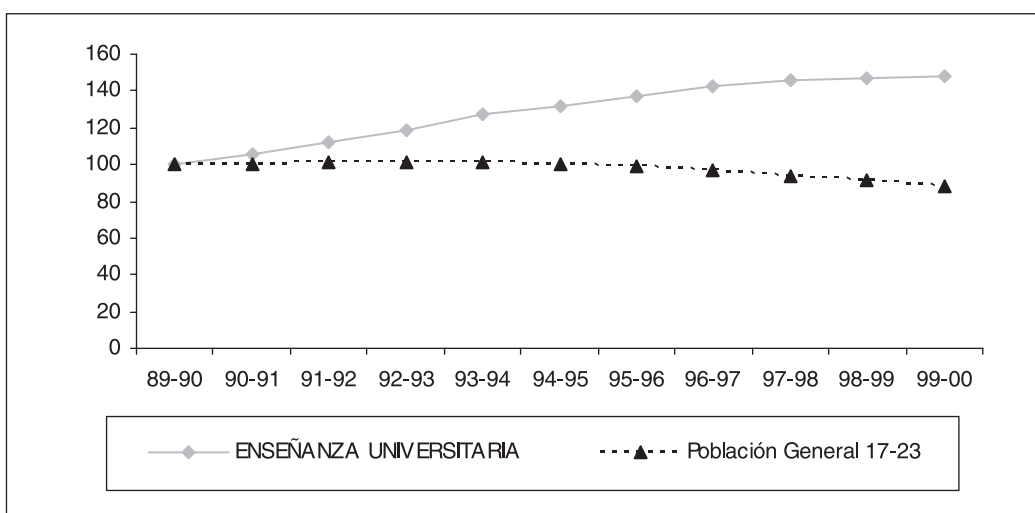


FIGURA 3
REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN
DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN TÉRMINOS PORCENTUALES SEGÚN CURSO (AÑO BASE 100 89/90)



En mi opinión, la presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias, puede significar un revulsivo que haga evolucionar nuestro sistema educativo hacia cotas de mayor calidad. Efectivamente, el tratamiento de la diversidad obliga al profesor a incorporar en su tarea docente principios psico-pedagógicos de organización de contenidos y de diseño de su acción docente que hasta ahora brillaban por su ausencia. La importancia que los aspectos psico-educativos adquieran finalmente en las universidades depende, en último

extremo, del concepto de universidad que tengamos los profesionales y directivos que la integramos. Entre todos podremos impulsar la puesta en marcha de mecanismos de renovación pedagógica que sirvan para erradicar definitivamente el viejo modelo de profesor prepotente, excesivamente distante del alumno, que parece decir en clave: *“aquí está mi materia, aquí están mis apuntes. Si la entiendes o no, si lo estudias o no, ese no es mi problema”* (Hernández, 1986). En opinión de los estudiantes, algunos de los factores responsables de las deficiencias en la calidad de la enseñanza son los siguientes (Castejón, Vera y Carda 1991): a) Métodos inadecuados de enseñanza; b) Falta de objetividad en la evaluación; c) Necesidad de formación docente; d) Necesidad de técnica y orientación en el estudio y e) Falta de base y selectividad. Según Vera y Santiago (1990) los defectos más acusados de la enseñanza universitaria serían: a) Falta de coordinación entre departamentos a la hora de programar sus asignaturas. b) Lagunas y duplicaciones de conocimiento entre ellas. c) Falta de conocimientos de base que los estudiantes tienen de cada una de las asignaturas. d) Prácticas insuficientes y deficientemente impartidas (prácticas teóricas). e) Evaluación percibida como injusta, no explicada, poco asociada con el éxito profesional y en la que influye fuertemente el azar. f) Falta de utilidad de algunos de los conocimientos impartidos. g) Falta de motivación del profesorado. En mi opinión, todos estos puntos deben ser objeto de reflexión a la hora de diseñar una universidad para todos y la consecuencia directa debe ser un incremento de la calidad docente para todos.

A MODO DE CONCLUSIÓN: UNA RELECTURA DE LA *DECLARACIÓN DE SALAMANCA*

En principio, debemos reconocer a la Universidad como un centro de formación y transmisión de conocimiento. Se trata de un centro de enseñanza superior, por tanto un centro de formación con objetivos de máximo nivel, para cuyo acceso se desarrollan sistemas de selección, pero en los que se debe garantizar que las personas con necesidades especiales derivadas de una condición de discapacidad pueden acceder a la misma en igualdad de condiciones que el resto de estudiantes. El término ‘persona con discapacidad’, se emplea para referirse a las condiciones que afectan en diversos grados las capacidades y funciones sensorial, intelectual, motor y emocional de la persona. Por lo tanto, se trata de personas con necesidades especiales cuyas limitaciones no deben disminuir su dignidad como seres humanos ni su derecho a participar en la vida de la comunidad universitaria. Peces Barba (citado en Rivas, 1997) encuentra en la discriminación positiva el restablecimiento de derechos: *“la igualdad como diferenciación, construyendo derechos sólo para los que necesitan el restablecimiento de la igualdad. El objetivo de esa organización de derechos específicos es restablecer o al menos acercarse a la equiparación de todos, superando esa desigualdad, con el trato desigual a los desfavorecidos”*. Para garantizar la igualdad de oportunidades, las autoridades académicas están obligadas a desarrollar medidas de equiparación como la generación de servicios de apoyo, desarrollo de normas de permanencia y de exámenes en las que se contemple las necesidades especiales derivadas de la condición de discapacidad, modificando metodologías convencionales (clases magistrales), incorporando nuevas herramientas como las tecnologías de la información y la comunicación, pero vigilando que su incorporación no genere nuevas segregaciones. En general, se deben propiciar medidas de equiparación en un marco normalizado huyendo de medidas excepcionales que podrían producir el efecto contrario.

En la actualidad la universidad española, en el conjunto de las universidades europeas, se encuentra inmersa en un profundo cambio encaminado, a lo que se ha llamado, el ‘espacio común europeo’ del acuerdo de Bolonia. Creo que, esta es la oportunidad que debemos aprovechar para introducir los cambios necesarios en la docencia y organización de nuestra universidad para que sea una Universidad de Todos y Para Todos y para ello, se hace necesari-

ria la relectura de la Declaración de Salamanca con el objetivo de introducir, en la docencia y organización universitaria, los principios en ella planteados de tratamiento a la diversidad. Estos cambios no solo deben afectar al modo de dar clase o al desarrollo de normativas para la integración de estudiantes con discapacidad, debe afectar también a los objetivos de la formación universitaria incorporando en el currículo de todos los universitarios materias con contenidos específicos de tratamiento a la diversidad de forma que los profesionales y ciudadanos del mañana tengan una mejor preparación y mayor sensibilidad hacia la discapacidad. Esta es por ejemplo, la línea marcada por la Ley de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad (2003), en las que se insta a las universidades a introducir en el currículo de ingenieros, informáticos y otros profesionales, los principios de diseño para todos. Esperemos que así sea.

COMPILACIÓN LEGISLATIVA DE ESPAÑA Y SUS CCAA TRAS LA DECLARACIÓN DE SALAMANCA

M^a Isabel Calvo Álvarez
INICO, Universidad de Salamanca
Francisca González Gil
INICO, Universidad de Salamanca
Fabián Sainz Modinos
Servicio de Información sobre Discapacidad-INICO.
Universidad de Salamanca

En este capítulo exponemos un análisis de la legislación aparecida en España a partir de la Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales.

En primer lugar, hemos realizado un análisis del contenido fundamental recogido en las diferentes regulaciones, para a continuación ofrecer un anexo legislativo organizado por Comunidades Autónomas que recoge los principales documentos aparecidos tanto a nivel general (para todo el territorio español) como en cada una de ellas.

Antes de nada queremos recordar que en España comenzó la implantación oficial de la integración educativa en 1985, con una duración prevista de ocho años, que contemplaba dos fases: una con carácter experimental de tres años de duración (1985-88) y otra de cinco años, finalizando en el curso 1992-93. A partir de este momento, podemos decir que, con la Reforma Educativa, se afianza y generaliza la integración.

La Declaración de Salamanca, además de consolidar un cambio –ya iniciado con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)– en lo que se refiere a la manera de actuar en los centros educativos en relación con los alumnos con necesidades educativas especiales, generó todo un desarrollo legislativo en aras de una mejora en dicha atención, no solamente a nivel escolar, sino también a nivel personal y social.

De manera general empezaron a surgir leyes, reales decretos, decretos, órdenes y resoluciones, que pretendían contribuir al cambio mencionado. Así, destacamos el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, que regula las condiciones para la atención educativa a estos alumnos –que comenzará tan pronto como se detecten sus necesidades– y las garantías para la calidad de la enseñanza. Este Real Decreto dio lugar a la aparición de otros decretos de contenido similar en las Comunidades Autónomas que paulatinamente iban asumiendo del Estado las competencias en materia de educación (Cataluña, Valencia, Galicia, Canarias...). También destacamos la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre de participación, evaluación y

gobierno de los centros docentes. Además, se constituye el Foro para la atención educativa a personas con discapacidad, y se regula todo lo que a él concierne. A raíz de todos estos documentos legislativos, se multiplican los cambios que se generan en el funcionamiento de los centros educativos, que incorporan en su proyecto curricular las medidas de carácter pedagógico, organizativo y de funcionamiento necesarias para atender al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en ellos y se plantea la consideración del concepto de necesidades educativas especiales de una forma más amplia, en el que se incluyen ya aquéllas asociadas a condiciones sociales desfavorecidas (Decretos 154 y 167/2003).

Pero no hay que olvidar en esta década la aprobación en diciembre de 2002 de la Ley de Calidad del Sistema Educativo, en cuyos planteamientos se vislumbraba cierto retroceso en todo lo logrado hasta el momento. Sin embargo, cuestiones políticas, abordadas de diferente forma en cada Comunidad Autónoma, nos recomiendan cierta cautela a la hora de valorar las implicaciones que a corto y largo plazo se podrían derivar de ella.

Adentrándonos en el tema, podemos decir que las diferentes comunidades autónomas con competencias en materia educativa, establecen distintas regulaciones que en sus artículos, recogen aspectos fundamentales para integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales siguiendo los principios de normalización, integración, sectorización, individualización e igualdad de oportunidades. Todo ello, con el fin de lograr una educación de calidad para todos, fomentando el desarrollo motor, intelectual y social de cada uno y asegurando su participación en el mayor número de actividades que se desarrollen en cada etapa educativa.

Como es bien sabido, la adquisición de competencias en materia de educación ha tenido una evolución desigual en las distintas comunidades. Así, desde 1980, en que adquirieron competencias Cataluña y el País Vasco hasta 1999, en que lo hicieron, Asturias, Castilla-La Mancha, Comunidad de Madrid, Extremadura, Castilla y León y Murcia, progresivamente se han ido incorporando el resto de comunidades: Galicia y Andalucía en 1982, Comunidad Valenciana y Canarias en 1983, Comunidad Foral de Navarra en 1990, Baleares en 1997 y Cantabria, La Rioja y Aragón en 1998, con la excepción de Ceuta y Melilla, únicos territorios en los que el Gobierno Central mantiene las competencias educativas.

Las distintas normativas originadas se han centrado en todos los niveles educativos (Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y estudios universitarios) y las actuaciones que en ellas se recogen, se dirigen tanto a los alumnos con necesidades educativas especiales, como a los padres, profesores y centros educativos, con el objetivo fundamental de lograr una escuela para todos. Se centran principalmente en la identificación y valoración de las necesidades educativas especiales; creación y regulación de unidades o centros de educación especial; el diseño curricular y la evaluación; los recursos, medios y apoyos complementarios; el apoyo y la formación al profesorado y la participación de las familias e instituciones en la educación. Hay que señalar que la legislación también es amplia en cuanto a órdenes que establecen la implantación, regulación y modalidades de los programas de garantía social, convocatorias para la dotación de recursos, ayudas, medios, ... necesarios para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales; regulación de los programas de diversificación curricular, e instrucciones para la organización de la atención a la diversidad en centros privados y concertados, entre otras.

Presentamos a continuación de manera más amplia algunos de los aspectos más significativos de las mismas.

En relación con la *escolarización* (ya recogido en el Real Decreto 696/1995), también surgieron a partir de la Declaración de Salamanca diferentes regulaciones que han ido marcando las condiciones de acceso a los centros de los alumnos con necesidades educativas

especiales. Se garantiza a través de las mismas la escolarización de forma obligatoria y gratuita en las etapas de enseñanza así establecidas por la Ley con carácter general. Así, tanto en territorio MEC como en las diferentes Comunidades Autónomas con competencias en educación a lo largo de la década (Cataluña, Andalucía, Navarra, Galicia...), se han recogido –en ocasiones anualmente– las normas y el procedimiento para la admisión y escolarización de estos alumnos en los centros educativos. Además, se insiste en la revisión periódica de la propuesta de escolarización para adecuarla a la evolución de las necesidades del alumnado, de la oferta educativa y de los servicios existentes y favorecer, siempre que sea posible, su acceso a un régimen de mayor integración.

Destacamos en este sentido el RD 366/1997 que especifica que los padres o tutores podrán elegir el centro escolar para matricular a sus hijos con necesidades educativas especiales entre aquellos que reúnan los recursos personales y materiales adecuados para garantizarles una atención educativa de calidad. También, la normativa surgida para regular las condiciones de escolarización de alumnos superdotados (Orden de 24 de abril de 1996) y las órdenes que, a partir de ella, surgieron a su vez en algunas comunidades autónomas. Además, la Ley 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (L.O.C.E.) supone un avance en relación al alumnado con superdotación intelectual y expone todo lo relativo a estos alumnos.

En lo que a *formación del profesorado* se refiere, es importante destacar que desde las distintas administraciones educativas se promueve y se facilita la Formación Permanente de los profesionales dedicados a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales y se favorece la innovación e investigación educativa en este campo.

Indudablemente, un elemento fundamental para dar respuesta a las necesidades emanadas de la Declaración de Salamanca es contar con un profesorado cuya formación le permita hacer frente a las demandas de los alumnos con necesidades educativas especiales. Por ello, desde diversas Universidades españolas (Autónoma de Madrid, Lleida, Vic,... 2001) se revisan y publican los planes de Estudio de las carreras de Maestro, en su especialidad de Educación Especial, con el objetivo de que su formación inicial también responda, de manera adecuada, a todo lo planteado.

Se amplían además los requisitos que deben cumplir los profesores y los centros para cubrir los puestos de trabajo de Educación Especial, Pedagogía Terapéutica, y se reconocen las autorizaciones y habilitaciones correspondientes (2001).

En cuanto a la *orientación y recursos de atención al alumnado*, ya se vislumbraba en los meses previos a la Declaración de Salamanca la importancia de reglamentar los aspectos concernientes a los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. A partir de ese momento, se continuó en la misma línea y se fueron implantando, tanto a nivel general como en algunas Comunidades Autónomas (Valencia, Galicia, Castilla la Mancha), órdenes por las que se regulaba el funcionamiento de los servicios psicopedagógicos escolares, los equipos y departamentos de orientación, los equipos zonales de apoyo, ... así como el procedimiento y la normativa para la realización de la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Por otra parte, también surgieron órdenes que establecían el funcionamiento de ciertos recursos de atención al alumnado (especialmente en Andalucía y Navarra), con especial atención a aquéllos destinados a los alumnos sordos.

Además, una de las medidas fundamentales para la atención a la diversidad del alumnado en los centros educativos son, por el alcance y la relevancia de su utilización, las *adaptaciones curriculares*. De esta manera, se regula a través de diversas órdenes la elaboración, desarrollo y evaluación de las mismas en los centros educativos de las diferentes comunidades.

Respecto a la *Educación Secundaria*, también aparecieron documentos legislativos en los que se establecían diferentes aspectos que permitieran dar continuidad a la atención proporcionada en las etapas anteriores. Ya sabemos que, desde la implantación de la LOGSE en 1990, se puso en marcha la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en centros educativos ordinarios. Al inicio, se prestó especial atención a la integración en las etapas de Educación Infantil y Primaria, pero por cuestiones obvias, se hacía necesaria una regulación de los mismos aspectos para la Educación Secundaria.

Así, se establecieron diferentes alternativas de escolarización en esta etapa para los alumnos que presentaban necesidades educativas especiales.

En primer lugar fue necesario regular la implantación y funcionamiento de *los Programas de Diversificación Curricular* como medida de atención a la diversidad en esta etapa. Así, la comunidad andaluza, ya se había anticipado a la Declaración de Salamanca, y previo a la misma, había regulado la implantación de manera experimental de estos programas. Con posterioridad (1995), estableció nuevamente la regulación correspondiente a los mismos durante la implementación anticipada de la Educación Secundaria Obligatoria. De igual manera, en el resto de Comunidades fue apareciendo la normativa necesaria para la puesta en marcha de este tipo de programas.

Con referencia a los *Programas de Garantía Social*, han aparecido diversas órdenes que han regulado su implantación y funcionamiento en las distintas modalidades, garantizándose una oferta suficiente de este tipo de programas y reglamentándose las condiciones en que deben impartirse, así como resoluciones por las que se convocaban subvenciones para la puesta en marcha y el desarrollo de los mismos. Se estableció que estos programas debían ser útiles para la transición a la vida adulta, tanto en su dimensión laboral, como en la personal y social, con objeto de favorecer las posibilidades de integración que permitan la cualificación profesional más adecuada a las posibilidades de cada alumno.

Pero la participación en las distintas etapas educativas hace necesario dar opciones de continuidad a la atención que se ha proporcionado a los alumnos con necesidades educativas especiales. Por ello, y debido a la preocupación asumida por todas las comunidades autónomas respecto al tránsito al mundo laboral de estos alumnos, surgen *los programas de Transición a la Vida Adulta*, que vienen a sustituir a los anteriores de aprendizaje de tareas, regulados por órdenes y resoluciones (1999 y 2000) que establecían su implantación. En Andalucía destacamos lo que al respecto recoge la Ley de Solidaridad en la Educación (1999), que señala que estos programas están encaminados a facilitar el desarrollo de la autonomía personal y la integración social del alumnado, y que tienen un marcado carácter de cualificación profesional que facilite la integración laboral, cuando las posibilidades del alumno así lo aconsejen.

Además de todo ello, han ido apareciendo desde 1995 hasta la actualidad, y en diferentes puntos (Comunidad Valenciana, Canarias...) órdenes y resoluciones en las que se recogían oportunidades para la realización de prácticas formativas en empresas y para la puesta en marcha de diversos planes de *Empleo/Inserción Laboral* para jóvenes con discapacidad.

Respecto a los *estudios universitarios*, el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, establece que para garantizar el principio de igualdad de oportunidades, las universidades públicas deberán realizar las adaptaciones precisas para que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan efectuar las pruebas de acceso a la Universidad, y facilitar el acceso a las instalaciones y a las enseñanzas para que prosigan sus estudios. Así, en cada centro docente se reservará el 3% de plazas para alumnos con necesidades educativas especiales permanentes asociadas a discapacidad que, durante su escolarización anterior, hayan requerido recursos extraordinarios.

De esta forma, en las diferentes comunidades autónomas con competencias en educación (Galicia, Valencia, Canarias...) se van recogiendo todos estos aspectos.

En materia de *accesibilidad*, aspecto destacado en la integración escolar y social de los alumnos con necesidades educativas especiales, a partir de 1994 se convocan anualmente ayudas para la supresión de barreras arquitectónicas y la adecuación de espacios para su escolarización en centros concertados.

Además, la Ley 51/2003 recoge aspectos relacionados con la igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.

También se ve en esta década la necesidad de poner en marcha actuaciones de *compensación educativa* para trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a diversos motivos. Por ello, surgen diferentes órdenes y resoluciones por las que se establecen convenios con entidades privadas para la ejecución de actividades de compensación educativa y para la provisión de plazas de profesorado en dichas entidades, así como subvenciones para la realización de estas actividades.

En este contexto, y a lo largo de la última década, también se han multiplicado las convocatorias de *ayudas* para el apoyo a todo el proceso derivado de la Declaración de Salamanca.

En relación con los *alumnos*, se han convocado a través de órdenes y resoluciones, ayudas y becas de educación, ayudas para la adquisición de material escolar, etc., en cada uno de los cursos para los alumnos con necesidades educativas especiales.

Del mismo modo, se le ha dado una importancia especial a las *ayudas para el transporte* de estos alumnos, de manera que han surgido múltiples convocatorias (órdenes aparecidas desde 1994 hasta la actualidad) en esta línea.

Otra área que ha adquirido una relevancia especial es la de las *actividades complementarias*. En este sentido, de igual forma han aparecido a lo largo de toda la década, convocatorias anuales de ayudas para la realización de este tipo de actividades, destinadas especialmente a las confederaciones y federaciones de padres de alumnos, así como a asociaciones de padres de alumnos de centros de educación especial.

Además, los *centros educativos* también han podido acogerse a diversas convocatorias para la contratación de personal auxiliar, comedor escolar, puesta en marcha de actividades de aprendizaje de tareas para alumnos con necesidades educativas especiales, transporte escolar o adquisición de material didáctico, entre otras.

ANEXO LEGISLATIVO

Presentamos a continuación el anexo legislativo mencionado al inicio, que recoge las regulaciones nombradas a lo largo de este capítulo, que han emergido durante la última década a partir de la Declaración de Salamanca.

Además de un primer bloque, de contenidos generales para todo el territorio español, se muestra la legislación desarrollada en cada Comunidad Autónoma. Para su revisión no hay que olvidar la diferencia importante en la fecha de adquisición de competencias en materia educativa de cada una de ellas, que marca la diferencia tanto en cantidad como en contenido, sobre todo en lo que se refiere a la existencia o no de regulaciones de gran impacto educativo y social. Como se puede observar, en aquellas en que las transferencias se realizaron más tarde, predomina la normativa de tipo administrativo, junto a la ausencia de leyes educativas propias.

Tanto en el primer caso como en el segundo, este anexo pretende ser una aportación inicial a la revisión de la legislación educativa surgida en este periodo en relación con la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, aunque estamos seguros de la ausencia de alguna de las convocatorias aparecidas a lo largo del mismo. Animamos a cada lector a completarla con las que, a pesar del exhaustivo trabajo realizado, se nos hayan pasado por alto.

Para finalizar, una última aclaración: el hecho de observar a simple vista el gran número de leyes, reales decretos, órdenes, ... no nos debe hacer pensar que se hayan asumido por completo los principios surgidos de la Declaración de Salamanca. En este sentido, creemos que se está intentando avanzar, aunque no tan deprisa como nos gustaría, hacia un modelo educativo que responda a las necesidades de todos los alumnos.

LEYES ORGÁNICAS

- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes.

LEYES ORDINARIAS

- Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.

DECRETOS

- Real decreto 362/2004, de 5 de marzo, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional específica.
- Real Decreto 943/2003, de 18 julio, regula las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente.
- Decreto 148/2001, de 9 de julio, por el que se modifica el Decreto 227/1997, de 18 de septiembre, que aprueba el Reglamento de la Ley 8/1995, de 6 de abril, de accesibilidad y supresión de barreras físicas y de la comunicación.
- Real Decreto 282/1999, de 22 de febrero, por el que se establece el programa de talleres de empleo.
- Real Decreto 366/1997, de 14 de marzo, por el que se regula el régimen de elección de centro educativo.
- Real Decreto 299/ 1996 de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación.
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial.

ÓRDENES MINISTERIALES

- Orden ECD/2974/2002, de 25 de noviembre, por la que se modifica el Reglamento aprobado por Orden ECD/235/2002, de 7 de febrero, por la que se constituye el Foro para la Atención educativa a Personas con Discapacidad y se establecen sus competencias, estructura y régimen de funcionamiento.
- Orden ECD/235/2002, de 7 de febrero, por la que se constituye el Foro para la Atención Educativa a Personas con Discapacidad y se establecen sus competencias, estructura y régimen de funcionamiento.
- Orden de 22 de julio de 1999, por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos.
- Orden de 22 de marzo de 1999, por la que se regulan los programas de formación para la transición a la vida adulta destinados a los alumnos con necesidades educativas especiales en Centros de Educación Especial.
- Orden de 31 de julio de 1998, por la que se regula la admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos para cursar formación profesional específica de grado superior.
- Orden de 26 de marzo de 1997, por la que se regula el procedimiento para la elección de centro educativo y la admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos de educación infantil, educación primaria y educación secundaria.
- Orden de 24 de abril de 1996, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del periodo de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.
- Orden de 14 de febrero de 1996, sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación general del sistema educativo.
- Orden de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Orden de 10 de julio de 1995, por la que se regula la adaptación del currículo de la educación física para los alumnos con necesidades educativas especiales en el bachillerato unificado y polivalente, en la formación profesional de primer y segundo grados y en la educación secundaria, así como la dispensa de la misma para los mayores de veinticinco años.

RESOLUCIONES

- Resolución de 20 de mayo de 1999, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, por la que se propone un modelo de programas de formación para la Transición a la Vida Adulta, con el fin de orientar la respuesta educativa dirigida al alumnado con necesidades educativas especiales, escolarizado en Centros de Educación Especial en la etapa postobligatoria.

- Resolución de 20 de marzo de 1997, de la Secretaría de Educación y Formación Profesional, por la que se determinan los plazos de presentación y Resolución de los expedientes de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.
- Resolución de 30 abril 1996, de instrucciones sobre el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.
- Resolución de 30 abril 1996, de instrucciones sobre el plan de actividades de los departamentos de Orientación.
- Resolución de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los departamentos de orientación en Institutos de Educación Secundaria.
- Resolución de 29 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.
- Resolución de 25 de abril de 1996, del Ministerio de Educación y Ciencia, por la que se regula la elaboración del proyecto curricular de la Enseñanza Básica Obligatoria en los centros de educación especial.
- Resolución de la Secretaría de Estado de Educación, de 12 de abril de 1996, por la que se regulan los programas de diversificación curricular en la etapa de educación secundaria obligatoria.
- Resolución 5 de abril de 1996, de la secretaria de estado de educación por la que se regula la elaboración del proyecto curricular de la enseñanza básica.

AYUDAS

- Resolución de 25 de julio de 2002, de la Secretaría de Estado de Educación y Universidades, por la que se convocan subvenciones a entidades privadas sin ánimo de lucro para la realización de actividades de compensación educativa.
- Resolución de 20 de junio de 2001, de la Secretaría de Estado de Educación y Universidades, por la que se convocan ayudas para alumnos con necesidades educativas especiales para el curso 2001-2001.
- Resolución de 30 de marzo de 2001, de la Dirección General de Cooperación Territorial y Alta Inspección, por la que se publican las relaciones de los alumnos que han resultado beneficiarios de ayudas para Educación Especial para el curso 2000-2001.
- Orden de 25 de octubre de 2000, por la que se regula la concesión de las ayudas individualizadas de transporte escolar para el curso académico 2000-2001.
- Orden de 21 de junio de 2000, por la que se convocan ayudas para alumnos con necesidades educativas especiales para el curso 2000-2001.
- Orden de 29 de mayo de 1998, por la que se convocan ayudas de Educación Especial para el curso 1998-1999.
- Orden de 16 de junio de 1997, por la que se convocan ayudas de educación especial para el curso 1997-98.

- Resolución de 22 de abril de 1997, del Ministerio de Educación y Cultura, por la que se convocan subvenciones para el desarrollo de programas de garantía social y planes de inserción laboral, dirigidos a alumnos con necesidades educativas especiales.
- Orden de 1 de julio de 1996, por la que se convocan ayudas de educación especial para el curso 1996-97.
- Orden de 2 de enero de 1996, por la que se convocan ayudas para alumnos de programas de garantía social para el curso académico 1995/1996.
- Resolución de 10 de noviembre de 1995, de la Secretaria de Estado de Educación, por la que se convocan subvenciones a confederaciones y federaciones de asociaciones sin fin de lucro, dedicadas a la atención de discapacitados, para el desarrollo de programas de garantía social y planes de inserción laboral dirigidos a alumnos con necesidades educativas especiales, que se inicien durante el curso 1995-96.
- Resolución de 13 de octubre de 1995, de la Secretaria de Estado de Educación, por la que se convocan, para el curso 1995-96, ayudas económicas y premios para la realización de proyectos de innovación educativa relacionados con la atención a la diversidad por centros educativos.
- Resolución de 26 de mayo de 1995, de la Secretaria de Estado de Educación, por la que se convocan subvenciones a centros docentes privados para el desarrollo de programas de garantía social en la modalidad de iniciación profesional, durante el curso 1995/1996.
- Resolución de 16 de mayo de 1995, del Ministerio de Educación y Ciencia, por la que se convocan ayudas de educación especial para el curso 1995-96.
- Resolución de 16 de mayo de 1994, de la Secretaria de Estado de Educación, por la que se convocan ayudas de educación especial para el curso 1994-95.

PLANES DE ESTUDIOS

- Real Decreto 898/2003, de 11 julio, de la Universidad de las Illes Balears, que hace público el plan de estudios conducente al título de Maestro, especialidad de Educación Especial.
- Resolución, de 25 marzo 2003, de la Universidad Complutense de Madrid, que publica la adaptación del plan de estudios de Maestro-Especialidad de Educación Especial.
- Resolución, de 24 octubre 2002, de la Universidad de las Illes Balears, que hace público el plan de estudios conducente al título de Maestro, especialidad de Educación Especial, de la Escuela de Magisterio adscrita «Alberta Giménez».
- Resolución, de 10 septiembre 2002, de la Universidad de Barcelona, que hace pública la modificación del plan de estudios conducente al título oficial homologado de Maestro, especialidad de Educación Especial.
- Resolución de 11 abril 2002, de la Universidad de Murcia, que hace público el plan de estudios de Maestro-Especialidad en Educación Especial
- Resolución, de 17 diciembre 2001, de la Universidad de Granada, que ordena la publicación de la adaptación del plan de estudios de Maestro-Educación Especial, a impartir en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla.

- Resolución, de 8 noviembre 2001, de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, que modifica el plan de estudios de Maestro, especialidad de Educación Especial, impartido en la Facultad de Formación del Profesorado.
- Resolución, de 5 abril 2001, de la Universidad de León, de plan de estudios del título de Maestro especialidad de Educación Especial.
- Resolución, de 23 julio 2001, de la Universidad de Burgos, que establece los planes de estudios de Diplomado en Educación Social y Maestro, Especialidades de Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Musical, Educación Especial y Educación Infantil.
- Resolución, de 16 julio 2001, de la Universidad de Cádiz, que ordena la publicación de la adaptación del plan de estudios de Maestro, especialidad de Educación Especial a impartir en la Facultad de Ciencias de la Educación.
- Resolución, de 8 marzo 2001, de la Universidad de Granada, que ordena la publicación de la adecuación del plan de estudios de Maestro-Educación Especial, a impartir en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta.
- Resolución de 19 de febrero de 2001, de la Universidad de Lleida, por la que se corrige la de 15 de noviembre de 2000, por la que se publica la adaptación del plan de estudios de Maestro, especialidad de educación especial, a las disposiciones vigentes del plan de estudios de Maestro, especialidad de educación especial.
- Resolución de 6 de febrero de 2001, de la Universidad Autónoma de Madrid, por la que se acuerda la publicación de la adaptación del Plan de Estudios de Maestro, especialidad de educación especial (E.U. La Salle, centro adscrito).
- Resolución de 24 de enero de 2001, de la Universidad de Vic, de corrección de errores de la de 19 de diciembre de 2000, por la que se ordenaba la publicación de las modificaciones de los planes de estudios conducentes al título oficial de Maestro en las especialidades de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Lengua Extranjera, que se imparten en la Facultad de Educación de esta Universidad.
- Resolución de 11 diciembre 2000, de la Universidad Ramón Llull, que publica el plan de estudios conducente al título de Maestro, especialidad de Educación Especial, impartido en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación Blanquerna.
- Resolución, de 15 noviembre 2000, de la Universidad de Lleida, que hace pública la adaptación del plan de estudios de Maestro-Especialidad de Educación Especial.
- Resolución, de 2 octubre 2000, de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, que hace público la adaptación a la normativa vigente del plan de estudios de Maestro, especialidad de Educación Especial, impartido en el Centro Superior de Formación del Profesorado.
- Resolución de 4 septiembre 2000, de la Universidad de Salamanca, que publica la adaptación del plan de estudios de Maestro-Especialidad de Educación Especial de la Facultad de Educación.
- Resolución, de 6 agosto 2000, de la Universidad de Córdoba, que hace pública la adaptación del plan de estudios de Maestro, especialidad de Educación Especial.
- Resolución de 27 julio 2000, de la Universidad de Vigo, que ordena la publicación de los planes de estudios conducentes a la obtención de diversos títulos universitarios.

- Resolución de 24 julio 2000, de la Universidad de Valencia, que ordena publicar la adaptación del plan de estudios de Maestro-Especialidad de Educación Especial.
- Resolución, de 12 julio 2000, de la Universidad de Granada, que ordena la publicación de la adecuación del plan de estudios de Maestro-Educación Especial, de la Facultad de Ciencias de la Educación.
- Resolución, de 4 julio 2000, de la UPV, de modificación del plan de estudios de la titulación de Maestro-Especialidad de Educación Especial de la Escuela Universitaria de Magisterio de San Sebastián.
- Resolución, de 12 noviembre 1999, de la Universidad de Málaga, de modificación del plan de estudios de la Escuela Universitaria de Magisterio «María Inmaculada» de Antequera, centro adscrito a esta Universidad, conducente a la obtención del título de Maestro, especialidad en Educación Especial.
- Resolución, de 1 octubre 1999, de la Universidad de Castilla-La Mancha, que hace pública la modificación al plan de estudios del título de Maestro, especialidad en Educación Especial, de la Escuela Universitaria de Magisterio.
- Resolución de 7 septiembre 1999, de la Universidad de Oviedo, que publica el plan de estudios de Maestro, especialidad de Educación Especial, de la Escuela Universitaria de Magisterio «Padre Enrique de Ossó».
- Resolución, de 20 julio 1999, de la Universidad de Extremadura, que publica la modificación del plan de estudios para la obtención del título de Maestro, especialidad en Educación Especial, en la Facultad de Educación.
- Resolución de 8 abril 1999, que declara equivalente el curso de especialización en Educación Especial (Pedagogía Terapéutica), organizado por la Universidad Pontificia de Salamanca.
- Resolución, de 7 abril 1999, de la Universidad de Málaga, de modificación del plan de estudios conducente a la obtención del título de Maestro (especialidad en Educación Especial).
- Resolución, de 8 marzo 1999, de la Universidad de Huelva, que corrige errores en la publicación de los planes de estudio de Licenciado en Psicopedagogía y Maestro, especialidades de Educación Especial, Educación Física, Educación Infantil, Educación Primaria y en Lengua Extranjera, a impartir en la Facultad de Ciencias de la Educación.
- Resolución, de 1 febrero 1999, que declara equivalente el curso de especialización en Educación Especial (Pedagogía Terapéutica) organizado por la Universidad de Cantabria.
- Resolución de 29 septiembre 1998, de la Universidad Rovira i Virgili, que establece el plan de estudios de Maestro, especialidad de Educación Especial de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de Tarragona.
- Resolución de 19 junio 1998, de la Universidad de Sevilla, que ordena la publicación del plan de estudios conducente a la obtención del título de Maestro, especialidad de Educación Especial, a impartir en la Facultad de Ciencias de la Educación.
- Resolución de 23 diciembre 1997, que hace públicos los planes de estudios conducentes a la obtención del título oficial de Maestro, en las especialidades de Audición y Lenguaje, Educación Especial, Educación Física, Educación Musical,

Educación Primaria y Lengua Extranjera, a impartir en la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de Zaragoza.

- Resolución, de 28 octubre 1996, de la Universidad de Málaga, que ordena la publicación de la modificación de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos de Maestro, en las especialidades de Audición y Lenguaje, Educación Especial, Educación Física, Educación Infantil, Educación Musical, Educación Primaria y Lengua Extranjera.
- Resolución, de 21 abril 1995, que ordena la publicación del plan de estudios de Maestro, especialidad Educación Especial, a impartir en la «Cardenal Cisneros», de Alcalá de Henares.
- Resolución de 2 febrero 1995, que publica el plan de estudios de Maestro-Especialidad de Educación Especial a impartir en la dependiente de la Universidad de Valladolid.
- Resolución, de 21 septiembre 1994, que publica el plan de estudios para la obtención del título oficial de Maestro, especialidad de Educación Especial a impartir en la dependiente de la Universidad Complutense de Madrid.
- Resolución, de 17 junio 1993, de la Universidad de Lleida, de plan de estudios para la obtención del título de Maestro-Especialidad Educación Especial a impartir en la dependiente de la Universidad de Lleida.
- Resolución, de 20 abril 1993, que publica el Plan de estudios de Maestro, especialidad de Educación Especial, a impartir en la dependiente de la Universidad de Barcelona.
- Resolución, de 30 septiembre 1992, que publica el plan de estudios del título de Maestro, especialidad de Educación Especial, a impartir en la dependiente de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Resolución, de 5 abril 1991, que publica el plan de estudios de la especialidad de «Educación Especial» a impartir en la «Cardenal Cisneros», adscrita a la Universidad de Alcalá de Henares.

LEGISLACIÓN POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

ANDALUCÍA

- Orden de 15 de enero de 2004, por la que se convocan ayudas para la realización de actividades extraescolares, durante el curso 2003-2004, organizadas por las Federaciones y Confederaciones de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnado de Educación Obligatoria con necesidades educativas especiales por razón de discapacidad o sobredotación intelectual.
- Decreto 167/2003, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas.
- Orden de 10 de julio de 2002, por la que se convocan ayudas para la realización de actividades complementarias, durante el curso 2002-2003, organizadas por las federaciones y confederaciones de asociaciones de padres y madres del alumnado de educación obligatoria con necesidades educativas especiales por razón de discapacidad o sobredotación intelectual.

- Decreto 147/2002, de 4 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales.
- Orden de 23 de julio de 2001, por la que se modifican Escuelas de Educación Infantil, Colegios de Educación Primaria y Centros Específicos de Educación Especial.
- Orden de 29 de mayo de 2001, por la que se convocan ayudas para la realización de actividades complementarias durante el curso 2001-02, organizadas por las federaciones y confederaciones de asociaciones de padres y madres del alumnado de educación obligatoria con necesidades educativas especiales por razón de discapacidad o sobredotación intelectual.
- Orden de 17 de abril de 2001, por la que se dictan normas para la formalización de Convenios con Escuelas Hogar de titularidad privada y entidades sin fines de lucro para facilitar la escolarización del alumnado con graves discapacidades y para la realización de determinadas actuaciones de compensación educativa durante el curso 2001/2002.
- Orden 13 de noviembre de 2000, por la que se modifican escuelas de Educación Infantil, Colegios de Educación Primaria, y Centros específicos de Educación Especial.
- Orden de 28 de marzo de 2000, por la que se dictan normas para la formalización de Convenios con escuelas hogar de titularidad privada y entidades sin fines de lucro para facilitar la escolarización del alumnado con graves discapacidades y para la realización de determinadas actuaciones de compensación educativa durante el curso 2000/2001.
- Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación.
- Orden de 8 de junio de 1999, por la que se regulan los programas de diversificación curricular.
- Instrucciones, de 9 de marzo de 1999, sobre la planificación de la escolarización en los centros docentes públicos y privados concertados, no universitarios, para el curso académico 1999/2000, en el que se establece la ratio profesor/alumno con necesidades educativas especiales.
- Orden de 16 de febrero de 1999, sobre escolarización y matriculación de alumnos y alumnas en los Centros Docentes Públicos y Privados Concertados.
- Instrucciones de 20 de septiembre de 1998, de las Direcciones Generales de Planificación y Ordenación Educativa y de Formación Profesional y Solidaridad en la Educación, sobre la organización de la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, por razón de discapacidad, en los Institutos de Educación Secundaria autorizados para la integración.
- Orden de 9 de junio de 1998, por la que se dictan normas para la formalización de Convenios con escuelas hogar de titularidad privada y entidades sin fines de lucro, para facilitar la escolarización del alumnado con graves discapacidades y para la realización de determinadas actuaciones de compensación educativa durante el curso 1998/99.
- Orden de 9 de septiembre de 1997, por la que se regulan determinados aspectos de la organización y el funcionamiento de las Escuelas Públicas de Educación Infantil

y de los Colegios Públicos de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

- Orden de 9 de septiembre de 1997, por la que se regulan determinados aspectos de la organización y el funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Lo mismo que en la ley anterior dedica el capítulo VII a la integración del alumnado con necesidades educativas especiales y en él se dan orientaciones para la organización de la atención a este alumnado.
- Orden de 24 de julio de 1997, por la que se convocan subvenciones a entidades locales por medio de la suscripción de Convenios de colaboración para el desarrollo de programas de garantía social.
- Orden de 16 de mayo de 1997, por la que se convocan subvenciones a asociaciones sin ánimo de lucro para el desarrollo de programas de garantía social.
- Orden de 18 de noviembre de 1996, por la que se complementan y modifican las Ordenes sobre evaluación en las enseñanzas de régimen general establecidas por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación general del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Orden de 1 de agosto de 1996, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos y alumnas con necesidades especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.
- Decreto 72/1996, de 20 de febrero, por el que se regulan los criterios de admisión de alumnos y alumnas en los Centros docentes públicos y concertados de la Comunidad Autónoma de Andalucía, a excepción de los universitarios. Dedicar el capítulo IV a la escolarización de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales y el capítulo V recoge las funciones de las comisiones de escolarización y su actuación con respecto a la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Orden de 20 de febrero de 1996, por la que se concede subvención específica, por razón del objeto, a la federación andaluza de asociaciones de sordos para el desarrollo del Acuerdo suscrito con la Consejería para la incorporación, con carácter experimental, de intérpretes de la lengua de signos en determinados centros docentes.
- Decreto 213/1995, 12 de septiembre, por el que se regulan los equipos de orientación educativa.
- Orden de 20 de julio de 1995, por la que se regulan los programas de diversificación curricular en la Comunidad Autónoma de Andalucía durante el periodo de implantación anticipada de la educación secundaria obligatoria.
- Orden de 17 de julio de 1995, por la que se establecen directrices sobre la organización y funciones de la acción tutoría del profesorado y los departamentos de orientación.
- Orden de 14 de julio de 1995, por la que se regulan los programas de garantía social.
- Orden de 13 de julio de 1994, por la que crea departamentos de orientación, regula con carácter experimental los programas de diversificación curricular y autoriza la experimentación de la integración de los programas de garantía social y de los módulos profesionales de niveles I y II en Centros de Enseñanzas Medias y Educación Secundaria.

ARAGÓN

- Orden de 22 agosto 2002, Aprueba las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y los Centros Públicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Resolución de 6 de septiembre de 2001, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dicta instrucciones para establecer fórmulas de escolarización combinada entre Centros Ordinarios y Centros de Educación Especial para alumnos con necesidades educativas especiales.
- Resolución de 5 de septiembre de 2001, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones, sobre la ampliación del límite de edad de escolarización del alumnado que cursa las enseñanzas complementarias posteriores a la enseñanza básica obligatoria en centros específicos de educación especial.
- Resolución de 4 de septiembre de 2001, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos a seguir para solicitar la flexibilización del período de escolarización, adecuar la evaluación psicopedagógica, determinar el sistema de registro de las medidas curriculares excepcionales adoptadas y orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación intelectual.
- Resolución de 3 de septiembre de 2001, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre las unidades específicas en centros de educación infantil y primaria para la atención educativa a alumnos con necesidades educativas especiales.
- Instrucciones de 27 de agosto de 2001, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, para concretar la oferta educativa ordinaria o específica, de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Resolución de 27 julio de 2001, de la Dirección General de Centros y Formación Profesional, por la que se dictan instrucciones a los Centros Docentes que imparten ciclos formativos de formación profesional, programas de iniciación profesional y programas de garantía social para alumnos con necesidades educativas especiales.
- Orden de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se establecen medidas de Intervención Educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentre en situaciones personales sociales o culturales desfavorecidas o que manifieste dificultades graves de adaptación escolar.
- Orden de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se regula la acción educativa para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de discapacidad física, psíquica o sensorial o como consecuencia de una sobredotación intelectual.
- Orden de 30 de mayo de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia por la que se crea la Comisión de seguimiento de la respuesta escolar al alumnado con necesidades educativas especiales y se establece su composición y funciones.
- Resolución de 1 de marzo de 2001, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que dictan instrucciones, con carácter excepcional, sobre la ampliación del límite de edad de escolarización del alumnado que cursa las enseñanzas

complementarias posteriores a la enseñanza básica obligatoria en centros específicos de educación especial, para el curso 2001-2002.

- Decreto 217/2000, de 19 de diciembre, del Gobierno de Aragón, de atención al alumnado con necesidades educativas especiales.
- Orden de 25 de octubre de 2000, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se resuelve la convocatoria de subvenciones para el desarrollo de Programas de Garantía Social a iniciar durante el año 2000 en las modalidades de Formación y Empleo, Talleres Profesionales y para Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.
- Orden de 16 de agosto de 2000, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Centros Docentes Públicos no universitarios dependientes del Departamento de Educación y Ciencia de la Administración de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Resolución de 12 de enero de 2000, por la que se dictan instrucciones, con carácter excepcional, sobre la ampliación del límite de edad de escolarización del alumnado que cursa la enseñanza básica obligatoria en centros específicos de Educación Especial, para el curso 2000/2001.
- Orden de 14 de octubre de 1999, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se convocan subvenciones para el desarrollo de planes de inserción laboral a realizar por entidades sin ánimo de lucro con alumnos con necesidades educativas especiales de los centros sostenidos con fondos públicos.

ASTURIAS

- Resolución de 14 de septiembre de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regulan las condiciones de permanencia extraordinaria del alumnado escolarizado en centros específicos de educación especial, o en aulas sustitutorias, que haya cumplido los veinte años de edad.
- Resolución de 29 de mayo de 2000, por la que se regulan los Programas de Garantía Social en el Principado de Asturias.

BALEARES

- Orden de 11 marzo 2003, por la que se regula el proceso de admisión y matriculación de los alumnos en centros sostenidos con fondos públicos en los niveles de enseñanza de régimen general.
- Orden de 2 enero 2003, regula las prácticas formativas en centros de trabajo.
- Resolución del 18 de junio de 2001, del Consejero de Educación y Cultura, por la que se regula el marco curricular de los programas de formación para la transición a la vida adulta, destinados al alumnado con necesidades educativas especiales, escolarizado en centros o unidades de Educación Especial.
- Orden del consejero de Educación y Cultura del día 7 de mayo de 2001, por la que se amplían los requisitos que deben poseer los profesores de los centros privados de educación infantil y de educación primaria para impartir la docencia en puestos de trabajo de educación especial, pedagogía terapéutica, y por la que se reconoce la autorización correspondiente.

- Orden del consejero de Educación y Cultura de día 7 de mayo de 2001, por la que se amplían los requisitos para proveer puestos de trabajo de educación especial, Pedagogía Terapéutica en los centros públicos de educación infantil, de educación primaria y de educación especial y por la que se reconoce la habilitación correspondiente.
- Resolución de 11 de septiembre de 2000, de la Dirección General de Ordenación e Innovación, por la que se regula provisionalmente las condiciones mínimas de las aulas de Educación Especial ubicadas en centros ordinarios.
- Orden de 12 de diciembre de 2000, por la que se regulan los programas de formación para la transición a la vida adulta, destinados a los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en centros de educación especial.

CANARIAS

- Resolución de 28 febrero 2003, de instrucciones para la regularización de la oferta de materias optativas de carácter complementario y para la elaboración, aprobación y desarrollo del Plan de Atención a la Diversidad de los centros.
- Resolución de 26 septiembre 2002, Determina los procedimientos para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual
- Resolución de 12 de marzo de 2001, por la que se regulan las medidas de atención a la diversidad de carácter extraordinario e intervención en grupos de alumnos y alumnas, en el marco de desarrollo del Plan de Atención a la Diversidad de los centros escolares en la Enseñanza Secundaria.
- Resolución de 17 de enero de 2001, por la que se da publicidad al Convenio de colaboración entre el Instituto Nacional de Empleo (INEM) y la Comunidad Autónoma de Canarias, en materia de Centros Nacionales de Formación Profesional Ocupacional.
- Orden de 29 de diciembre de 1998, por la que se establecen los criterios de distribución de los recursos económicos destinados al funcionamiento de los centros de Educación Especial, a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos, así como las dotaciones para aula de Educación Especial y aulas Enclave.
- Orden de 27 de mayo de 1998, por la que se establecen las bases y se convocan subvenciones concertadas a entidades públicas y privadas sin ánimo de lucro para el desarrollo de programas de garantía social en la modalidad de formación y empleo.
- Orden de 8 de julio de 1997, por la que se autoriza la implantación anticipada de los programas de garantía social en las modalidades de iniciación profesional y formación para la inserción socio-laboral de personas con discapacidad psíquica en un numero determinado de centros dependientes de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- Orden de 9 de abril de 1997, sobre escolarización y recursos para alumnos/as con necesidades educativas especiales por discapacidad derivada de déficit, trastornos generalizados del desarrollo y alumnos/as hospitalizados.

- Orden de 7 de abril de 1997, por la que se regula el procedimiento de realización de las adaptaciones curriculares de centro y las individualizadas, en el marco de la atención a la diversidad del alumnado de las enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Orden de 10 de junio de 1996, por la que se regula el uso del transporte escolar en los centros públicos de pedagogía terapéutica, primaria/E.G.B./ESO., enseñanzas medias y residencias escolares, durante el curso escolar 1996/97.
- Decreto 286/1995, de 22 de septiembre, de ordenación de atención al alumnado con necesidades educativas especiales.
- Resolución de 23 de junio de 1995, orientaciones para la elaboración de la secuencia de Objetivos, Contenidos y Criterios de Evaluación para los dos ciclos de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Resolución de 9 de junio de 1995, por la que se regulan los programas de diversificación curricular en la etapa de educación secundaria obligatoria durante el periodo de implantación anticipada de esta etapa.
- Orden de 29 de diciembre de 1994, por la que se autoriza la experimentación de los equipos psicopedagógicos de sector.

CANTABRIA

- Orden de 26 de mayo de 2000, por la que se regulan los programas de formación para la transición a la vida adulta, destinados a los alumnos con necesidades educativas especiales, escolarizados en Centros de Educación Especial.
- Orden de 26 de mayo de 2000, por la que se regula, con carácter excepcional, la ampliación del límite de edad de escolarización del alumnado que cursa las enseñanzas básicas complementarias posteriores a la enseñanza básica en centros específicos de Educación Especial.

CASTILLA-LA MANCHA

- Orden de 5 de julio de 2004, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se autoriza la implantación de los Programas de Garantía Social en Centros Públicos, en las modalidades de Iniciación Profesional y para alumnos con necesidades educativas especiales, para el curso 2004-2005.
- Orden de 12 de julio de 2004, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se establecen criterios para la suscripción de convenios de colaboración con entidades sin finalidad de lucro en los ámbitos de formación permanente del profesorado no universitario, atención al alumnado con necesidades educativas específicas y educación en valores en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- Orden de 29 de junio de 2004, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se prorrogan para el curso 2004/2005, la Orden de 25-06-2003, sobre la organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Infantil, Colegios de Educación Infantil y Primaria, Colegios Rurales Agrupados y Centros de Educación Especial.
- Orden de 24 de junio de 2004, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se dictan instrucciones para el desarrollo de programas de diversificación curricular

en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria en centros privados concertados.

- Orden de 24 de junio de 2004, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se fijan los criterios para la dotación de recursos destinados a la atención a la diversidad del alumnado en centros privados concertados.
- Orden de 11 de mayo de 2004, de la Consejería de Educación, por la que se hace pública la relación de los Equipos de Orientación en los que se integran los Equipos de Atención Temprana de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- Orden de 12 de marzo de 2004, de la Consejería de Educación, por la que se regula el procedimiento de admisión del alumnado en Ciclos Formativos de Formación Profesional Específica de Grado Medio y Grado Superior en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- Orden de 15 de diciembre de 2003, de la Consejería de Educación, por la que se determinan los criterios y el procedimiento para flexibilizar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas específicas asociadas a condiciones personales de superdotación intelectual.
- Resolución de 12 de noviembre de 2003, de la Dirección General de Programas y Servicios Educativos, por la que se resuelve la adjudicación de ayudas de transporte escolar a centros docentes concertados de educación especial para el curso 2003-2004.
- Orden de 11 de agosto de 2003, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se convocan ayudas de transporte a centros docentes concertados de educación especial para el curso 2003/2004.
- Orden de 1 de julio de 2003, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se autoriza la implantación de los Programas de Garantía Social en Centros Públicos, en las modalidades de Iniciación Profesional y para Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, para el curso 2003-2004.
- Orden de 7 de julio de 2003, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se convocan subvenciones para el desarrollo de programas de garantía social, a iniciarse durante el año 2003, en las modalidades de iniciación profesional, formación-empleo, talleres profesionales y alumnos con necesidades educativas especiales.
- Orden de 12 de mayo de 2003, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se dictan instrucciones para la implantación de programas de diversificación curricular en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria en centros docentes concertados.
- Orden de 14 de abril de 2003, de la Consejería de Educación y Cultura, sobre apoyos y refuerzos educativos para la atención a la diversidad en centros privados concertados.
- Orden de 6 de marzo de 2003, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula la evaluación de los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten las enseñanzas de régimen general en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- Orden de 6 marzo 2003, por la que se regula la organización y funcionamiento de los Equipos de Orientación de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- Decreto 138, de 8 de octubre de 2002, por el que se ordena la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

- Orden de 8 de julio de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula con carácter experimental la estructura, funcionamiento y modelo de intervención de los Equipos de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria.
- Resolución de 8 de julio de 2002, de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa, por la que se aprueban las instrucciones que definen el modelo de intervención, las funciones y prioridades en la actuación del profesorado de apoyo y otros profesionales en el desarrollo del Plan de atención a la diversidad en los Colegios de Educación Infantil y Primaria y en los Institutos de Educación Secundaria.
- Orden de 26 de junio de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se dictan instrucciones sobre diversos aspectos de la organización y funcionamiento de las escuelas de Educación Infantil y Primaria, de los colegios rurales agrupados y de los centros de Educación Especial para el curso 2002/2003.
- Resolución de 17 de junio de 2002, de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa, por la que se aprueban instrucciones sobre las unidades de Educación Especial en los centros de Educación Infantil y Primaria para la atención educativa a alumnos con necesidades educativas especiales.
- Orden de 30 de mayo de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se resuelve la adjudicación de ayudas a centros docentes concertados de educación especial que escolarizan alumnos plurideficientes con discapacidad motora.
- Orden de 22 de mayo de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se resuelve la convocatoria de ayudas a centros docentes concertados para gastos de material didáctico y personal complementario en unidades de apoyos para integración, motóricos y compensación educativa.
- Orden de 21 de mayo de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se convoca concurso de méritos para cubrir en comisión de servicios para el curso 2002-2003 plazas de profesorado de apoyo en los centros educativos con proyectos de compensación autorizado según Resolución de 9 de abril de 2002 de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa.
- Orden de 22 febrero 2002, de apoyos y refuerzos educativos para la atención a la diversidad en centros privados concertados
- Orden de 8 de febrero de 2002, por la que se convocan ayudas de transporte a centros docentes concertados de educación especial que escolarizan alumnos plurideficientes con discapacidad motora.
- Orden de 14 de septiembre de 2001, por la que se resuelve la adjudicación de ayudas a centros docentes concertados de educación especial que escolarizan alumnos plurideficientes con discapacidad motora.
- Resolución de 25 de julio 2001, de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa, por la que se organizan las actuaciones del Programa de Educación Compensatoria.
- Resolución, de 17 julio 2001, sobre procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual

- Orden de 28 de mayo de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se convocan ayudas de transporte a centros docentes concertados de educación especial que escolarizan alumnos plurideficientes con discapacidad motora.
- Orden de 6 de abril de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se convocan subvenciones a asociaciones de padres de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad psíquica, motora o sensorial, para la realización de intervenciones terapéuticas durante el año 2001.
- Orden de 21 de septiembre de 2000, por la que se convocan ayudas a centros docentes concertados de educación especial que escolarizan alumnos plurideficientes con discapacidad motora.
- Orden de 6 de junio de 2000, por la que se convocan subvenciones a asociaciones e instituciones privadas sin fin de lucro, para la realización de determinadas actuaciones de compensación educativa durante el curso 2000/2001.
- Decreto 86/2000, de 11 de marzo de 2000, escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales.

CASTILLA Y LEÓN

- Ley 14/2002, de 25 julio, Promoción, atención y protección a la infancia en Castilla y León.
- Orden de 10 de enero de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se convoca concurso público para la concesión de ayudas a centros docentes concertados de Educación Especial destinadas a financiar el transporte de alumnos plurideficientes con discapacidad motora.
- Orden de 16 de noviembre de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se convocan ayudas individualizadas de transporte escolar para el alumnado de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria o educación especial, matriculados en centros docentes públicos o, por necesidades de escolarización, en centros docentes concertados, no universitarios de Castilla y León, para el curso académico 2001-2002.
- Orden de 10 de octubre de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se resuelve concurso público para la concesión de ayudas destinadas a financiar el transporte de alumnos plurideficientes con discapacidad motora, escolarizados en centros docentes concertados de Educación Especial.
- Orden de 4 de julio de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se convoca concurso público para la concesión de ayudas destinadas a financiar el transporte de alumnos plurideficientes con discapacidad motora escolarizados en centros docentes concertados de Educación Especial.
- Orden de 10 de agosto de 2000, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se convoca concurso público para la concesión de ayudas destinadas a financiar el transporte de alumnos plurideficientes con discapacidad motora escolarizados en centros docentes concertados de Educación Especial.

CATALUÑA

- Decreto 154/2003, de 10 junio, comisión interdepartamental de coordinación de actuaciones de la Administración de la Generalidad dirigidas a la infancia y a la adolescencia con discapacidades o con riesgo de padecerlas.
- Resolución TIC/3736/2002, de 10 diciembre, Dispone la inscripción y la publicación del Acuerdo sobre la reestructuración de los centros docentes privados concertados de educación especial para el período del 1-9-2001 al 31-8-2005 (código Convenio número 7901915)
- Orden ENS/304/2002, de 1 agosto, Regula los programas adaptados de garantía social y los programas de formación para la transición a la vida adulta destinados a chicos y chicas con necesidades educativas especiales, derivadas de discapacidades, escolarizados en centros de educación especial o unidades de educación especial en centros ordinarios
- Decreto 123/2002, de 16 abril, Ordenación general de Programas de Garantía Social.
- Orden ENS/94/2002, de 15 marzo, de Ayudas a los alumnos con necesidades educativas especiales matriculados en centros sostenidos con fondos públicos para su asistencia a convivencias escolares durante el curso 2001-2002
- Orden de 27 de junio de 2001, por la que se convoca concurso público para la concesión de subvenciones para la financiación de gastos de personal de los servicios de comedor, recreo y transporte de los centros docentes concertados de educación especial
- Orden de 25 de febrero, de convocatoria de concurso público para otorgar subvenciones a entidades que llevan a cabo actividades a favor de personas disminuidas en edad escolar.
- Orden de 20 marzo 2001, Ayudas a los alumnos que padecen una enfermedad prolongada y cursan niveles obligatorios en centros públicos
- Resolución de 15 febrero 2000, Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorecidas, para curso 2000-2001.
- Orden de 19 de octubre de 1999, de modificación del ámbito territorial de centros de recursos educativos para deficientes auditivos.
- Orden de 10 de mayo de 1999, por la que se prorroga la fase experimental de los programas de garantía social para el curso 1999-2000 y se establece el procedimiento para la autorización de programas.
- Resolución de 5 de marzo de 1999, por la que se establecen algunos aspectos de procedimiento a seguir en la preinscripción de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorables y las ayudas a la escolarización en estas plazas.
- Orden de 24 de febrero de 1999, de convocatoria de concurso público para otorgar subvenciones a entidades que llevan a cabo actividades a favor de personas disminuidas en edad escolar.

- Resolución de 8 de enero de 1999, por la que se hace pública la relación de centros docentes que son calificados como centros de atención educativa preferente.
- Resolución de 22 de diciembre de 1998, por la que se crea la comisión de estudio de la escolarización del alumnado procedente de familias inmigrantes.
- Orden de 24 de noviembre de 1998, por la que se establece el procedimiento para la autorización de modificaciones de los elementos prescriptivos del currículum para la educación secundaria obligatoria.
- Resolución de 16 de septiembre de 1998, por la que se dictan instrucciones a los EAP respecto de la elaboración del dictamen de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, derivadas de condiciones personales de discapacidad psíquica, motriz y sensorial.
- Orden de 5 de mayo de 1998, por el cual se prorroga la fase experimental de los programas de garantía social para el curso 1998/99 y se establece el procedimiento para la autorización de nuevos programas.
- Orden de 4 de diciembre de 1997, por la cual se prorroga la fase experimental de los programas de garantía social para el curso 1997-1998.
- Decreto 299/1997, de 25 de noviembre, sobre atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales
- Resolución de 9 de julio de 1997, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para la autorización de cursos de especialización para el profesorado de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Especial, y de habilitación para los profesionales del primer ciclo de Educación Infantil.
- Orden de 25 de agosto de 1994 por la que se establece el procedimiento para la autorización de modificaciones de elementos prescriptivos del currículum de la etapa de educación infantil y de la etapa de educación primaria.

EXTREMADURA

- Orden de 27 febrero 2004, regula el procedimiento para orientar la respuesta educativa para los alumnos superdotados intelectualmente.
- Orden de 17 septiembre 2002, Regula los Programas de Garantía Social en la Comunidad Autónoma de Extremadura.
- Orden de 31 julio 2002, Regula el procedimiento para orientar la respuesta educativa al alumnado con talentos específicos, alta capacidad o sobredotación intelectual.
- Orden de 20 de marzo de 2002, por la que se convocan, para el curso escolar 2002/2003, ayudas para alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, no asociadas a discapacidad, matriculados en Centros de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y de Educación de Personas Adultas, sostenidos con fondos públicos y ubicados en la Comunidad Autónoma de Extremadura.
- Orden de 10 de mayo de 2001, por la que se convocan ayudas para adquisición de libros de texto, material escolar y material didáctico específico y acceso al currículum por el alumnado de los Centros de Educación Primaria, de Educación Secundaria Obligatoria y de educación especial de la Comunidad Autónoma de Extremadura, sostenidos con fondos públicos, para el curso 2001/2002.

- Orden de 17 de abril de 2001, por la que se convocan para el curso escolar 2001/2002, ayudas para alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, no asociadas a discapacidad, matriculados en Centros de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y de Educación de Personas Adultas, sostenidos con fondos públicos y ubicados en la Comunidad Autónoma de Extremadura.
- Orden de 16 de junio de 2000, por la que se hace pública la composición de las Comisiones Provinciales de valoración y seguimiento de la convocatoria de ayudas para alumnos con necesidades educativas especiales, no asociadas a discapacidad, matriculados en Centros sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y de Educación de Personas Adultas de la Comunidad Autónoma de Extremadura, para el curso 2000/2001.
- Orden de 19 de mayo de 2000, por la que se convocan ayudas para alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, no asociadas a discapacidad, matriculados en centros sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y de Educación de personas Adultas de la Comunidad Autónoma de Extremadura, para el curso escolar 2000/2001.
- Orden de 21 de abril de 1997, por la que se convocan ayudas individualizadas para alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales y ayudas para centros de educación especial en la Comunidad Autónoma de Extremadura. curso 1997/98.
- Orden de 16 de mayo de 1996, por la que se convocan ayudas para alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, durante el curso 1996-97, en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

GALICIA

- Orden de 20 febrero 2004, Establece las medidas de atención específica al alumnado procedente del extranjero
- Orden de 27 diciembre 2002, establece las condiciones y criterios para la escolarización en centros sostenidos con fondos públicos del alumnado de educación no universitaria con necesidades educativas especiales
- Orden de 21 de noviembre de 2001, por la que se conceden ayudas para financiar actividades de las confederaciones y federaciones de padres de alumnos y asociaciones de padres de alumnos de centros de educación especial.
- Instrucciones de 19 de julio de 2001, de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa relativas a la planificación de las actuaciones de Educación especial con el alumnado de necesidades educativas especiales durante el curso escolar 2001-2002.
- Orden de 25 de agosto de 1998, por la que se convocan ayudas para financiar actividades de las confederaciones de padres de alumnos y asociaciones de padres de alumnos de centros de educación especial.
- Orden de 29 de mayo de 1998, por la que se convocan ayudas de Educación Especial para el curso 1998-1999.
- Decreto 120/1998, de 23 de abril, por el que se regula la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia.

- Orden de 4 de marzo de 1998, por la que se convocan ayudas para financiar actividades de las confederaciones y federaciones de padres de alumnos y asociaciones de padres de alumnos de centros de educación especial.
- Resolución de 20 de marzo de 1997, de la Secretaría de Educación y Formación Profesional, por la que se determinan los plazos de presentación y resolución de los expedientes de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.
- Orden de 31 de octubre de 1996, por la que se regula la evaluación psicopedagógica de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general, y se establece el procedimiento y los criterios para la realización del dictamen de escolarización.
- Orden de 29 de octubre de 1996, por la que se regulan los órganos de gobierno de los centros públicos de enseñanza no universitaria de características singulares, de educación especial y educación de adultos.
- Orden de 28 de octubre de 1996, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.
- Orden de 27 de agosto de 1996, por la que se convocan ayudas para financiar actividades de las confederaciones y federaciones de padres de alumnos y asociaciones de padres de alumnos de centros de educación especial.
- Decreto 320/1996, de 26 de julio, de ordenación de la educación de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.
- Resolución de 29 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.
- Orden de 24 de abril de 1996, sobre duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales, asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.
- Orden de 6 de octubre de 1995, por la que se regulan las adaptaciones del currículum en las enseñanzas de régimen general.
- Orden de 31 de mayo de 1995, por la que se amplía para el curso 1995-1996 el ámbito de aplicación del programa de integración del alumnado con necesidades educativas especiales en centros ordinarios de educación secundaria en la Comunidad Autónoma de Galicia.
- Orden de 11 de mayo de 1995, por la que se convocan ayudas para financiar actividades de las confederaciones y federaciones de padres de alumnos y asociaciones de padres de alumnos de centros de educación especial.
- Decreto 87/1995, de 10 de marzo, por el que se regula la admisión de alumnos en los centros sostenidos con fondos públicos de educación infantil, de educación primaria y de educación secundaria.

- Orden de 6 de junio de 1994, por la que se amplía para el curso 1994-1995 el ámbito de aplicación del programa de integración del alumnado con minusvalías en centros ordinarios de enseñanzas medias en la Comunidad Autónoma de Galicia.

LA RIOJA

- Orden 8/2004, de 23 de marzo, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula el procedimiento para la admisión de alumnos en centros de enseñanzas no universitarias sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja.
- Decreto 21/2004, de 18 de marzo, sobre elección de centro, criterios de admisión de alumnos en centros no universitarios sostenidos con fondos públicos y acceso a determinadas enseñanzas.
- Instrucciones de la Dirección General de Gestión Educativa relativas a los Programas de Garantía Social, en las modalidades de iniciación profesional y para alumnos con necesidades educativas especiales, en centros sostenidos con fondos públicos para el curso 2002-2003.
- Resolución, de 28 de junio de 1999, de la Dirección General de Ordenación Educativa y Universidades, por la que se establecen medidas de atención al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de trastornos graves de conducta.
- Resolución de 29 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.
- Resolución de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los departamentos de orientación en Institutos de Educación Secundaria.
- Resolución de 12 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regulan los programas de diversificación curricular en la etapa de educación secundaria obligatoria.
- Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación.

MADRID

- Orden de la Consejería de Educación por la que se convocan ayudas de comedor para el curso escolar 2004-05.
- Prórroga para el curso escolar 2004-05, de las Instrucciones sobre acceso, admisión y escolarización de alumnos en los Programas de Garantía Social, de 24 de abril de 2004, y las Instrucciones de fecha 14 de junio de 2002, sobre Organización de los Programas de Garantía Social en las modalidades de Iniciación Profesional y para alumnos con Necesidades Educativas Especiales, que se desarrollan en centros sostenidos con fondo públicos.
- Orden 2277/2004, de 21 de junio de 2004, por la que se convocan ayudas para la realización de actividades de formación permanente del profesorado, dirigidas a

asociaciones e instituciones sin ánimo de lucro que tengan firmado Convenio de Colaboración con la Comunidad Autónoma de Madrid (Consejería de Educación) en materia de formación del profesorado.

- Orden 2199/2004, de 15 de junio, del Consejero de Educación por la que se regulan el horario semanal de las enseñanzas de la Educación Primaria y las enseñanzas de la Lengua Extranjera en el Primer Ciclo de la misma, y se establecen el Plan para el Fomento de la Lectura y el Desarrollo de la Comprensión Lectora y las medidas de apoyo y refuerzo en dicho nivel educativo.
- Orden 2200/2004, de 15 de junio, del Consejero de Educación, por la que se establecen para la Educación Secundaria Obligatoria las medidas de refuerzo y apoyo educativos, se regula la optatividad en los cursos primero y segundo, y se determina el sistema de recuperación de las áreas y materias pendientes.
- Orden 2198/2004, de 15 de junio, del Consejero de Educación, por la que se modifica la Orden 4997/2003, de 3 de septiembre, del Consejero de Educación, para la aplicación en el curso académico 2003-2004 de la evaluación, promoción y titulación en la Educación Secundaria Obligatoria reguladas en la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
- Orden ECI/1821/2004, de 9 de junio, por la que se convocan ayudas para alumnos con necesidades educativas especiales.
- Resolución de 31 de mayo de 2004, de la Dirección General de promoción Educativa, por la que se modifica parcialmente la Resolución de 4 de septiembre de 2000 relativa a la organización de las actuaciones de compensación educativa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la comunidad de Madrid y se establecen plazos y determinados aspectos del procedimiento para la admisión de alumnado en las Aulas de Compensación Educativa de la Comunidad de Madrid.
- Instrucciones y anexos para solicitar el aplazamiento hasta el curso 2005/2006, de la implantación de los itinerarios de 3º de ESO y de 1º de los Programas de Iniciación Profesional. (31 de mayo de 2004).
- Orden 1999/2004, de 28 de mayo, del Consejero de Educación, por la que se convocan subvenciones para el desarrollo de programas de Garantía Social, que se inicien durante el año 2004, y subvenciones para el desarrollo de actividades de apoyo en el seno de los programas de Garantía Social subvencionados, cofinanciadas por el Fondo Social Europeo en el marco del Programa Operativo Objetivo 3, 2000-2006, de la Comunidad de Madrid.
- Orden 1918/2004, de 24 de mayo, de la Consejería de Educación, por la que se autoriza a determinados centros públicos de Educación Secundaria, la impartición en el curso 2004/2005 de los Programas de Iniciación Profesional previstos en la Ley Orgánica 10/2003, de Calidad de Educación.
- Orden 1905/2004, de 21 de mayo, de la Consejería de Educación, por la que se regulan la Ordenación Académica y la Organización de los Programas de Iniciación Profesional establecidos por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
- Orden 1886/2004, de 21 de mayo, del Consejero de Educación, por la que se regula la organización de las asignaturas y de los itinerarios, horario semanal, la

oferta y la elección de las asignaturas optativas, y las medidas de refuerzo y apoyo en la Educación Secundaria Obligatoria derivada de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

- Orden 1231/2004, de 29 de marzo, del Consejero de Educación, por la que se convocan subvenciones a asociaciones e instituciones sin fines de lucro para la realización de actuaciones complementarias de compensación educativa durante el curso escolar 2004/2005.
- Instrucciones de la Viceconsejería de Educación por las que se regula, con carácter excepcional, la ampliación del límite de edad de escolarización del alumnado que cursa los programas de formación para la transición a la vida adulta en centros específicos de educación especial. (19 de enero de 2004).
- Orden 6899/2003, de 13 de noviembre, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por la que se autoriza la implantación de los programas de Garantía Social en las modalidades de Iniciación Profesional y para Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, en centros públicos dependientes de la Consejería de Educación, para el curso 2002-2003.
- Orden 5427/2003 de 24 de septiembre, del Consejero de Educación, por la que se resuelve la convocatoria de subvenciones para el desarrollo de Programas de Garantía Social, a iniciar durante el año 2003, en las modalidades de Talleres Profesionales y para alumnos con necesidades educativas especiales y otras actuaciones complementarias y se autoriza a impartir estos programas a las entidades subvencionadas y las adscribe a centros públicos.
- Orden 5384/2003, de 22 de septiembre, del Consejero de Educación, por la que se resuelve la convocatoria de subvenciones a Asociaciones e Instituciones privadas sin fines de lucro para la realización de actuaciones complementarias de compensación educativa durante el curso 2003-2004.
- Orden 5649/2003, del Consejero de Educación, por la que se resuelve la convocatoria de subvenciones para el desarrollo de Programas de Garantía Social, a iniciar durante el año 2003, en la modalidad de formación y empleo y otras actuaciones complementarias y se autoriza a impartir estos programas a las entidades subvencionadas y las adscribe a centros públicos.
- Instrucciones de la Viceconsejería de Educación por la que se regula, con carácter excepcional, la ampliación del límite en la edad de escolarización del alumnado que cursa los programas de Formación para la transición a la vida adulta en centros específicos de educación especial. 2003
- Instrucciones de la Dirección General de Promoción Educativa para el desarrollo de programas de compensación externa en centros públicos durante el curso 2003-2004.
- Instrucciones de la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid sobre admisión y escolarización de jóvenes desescolarizados en los Programas de Garantía Social, modalidad de Talleres Profesionales, desarrollados en la unidad de Formación e Inserción Laboral (UFIL) para el curso 2003-2004.
- Instrucciones de la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid sobre acceso, admisión y escolarización

Excepcional de alumnos en los Programas de Garantía Social, modalidad de “Talleres Profesionales”, desarrollados en Unidad de Formación e Inserción Laboral (UFIL) para el curso 2003-2004.

- Circular de la Dirección General de Promoción Educativa por la que se establecen plazos y determinados aspectos del procedimiento para la admisión de alumnado en las Aulas de Compensación Educativa de la Comunidad de Madrid para el curso escolar 2003-2004 y el procedimiento que se debe seguir en la cumplimentación del libro de escolaridad de la enseñanza básica.
- Orden 4044/2003, de 18 de julio, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por la que se autoriza la implantación de los Programas de Garantía Social en la modalidad de Talleres Profesionales, en unidades específicas de Formación e Inserción Laboral (UFIL) para el curso 2003-2003.
- Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente.
- Instrucciones de 16 de julio de 2003, de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid por la que se regulan, con carácter experimental, las aulas del Programa “Escuelas de Bienvenida” para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo. Curso 2003-2004.
- Orden 2460, de 9 de mayo de 2003, del Consejero de Educación, por la que se convocan subvenciones para el desarrollo de Programas de Garantía Social, en las modalidades de Formación-Empleo, Talleres Profesionales y para alumnos con necesidades educativas especiales que inicien durante el año 2003, y subvenciones para el desarrollo de actividades de apoyo en el seno de los programas de Garantía Social subvencionados.
- Resolución, de 8 de mayo de 2003, de la Secretaría de Estado de Educación y Universidades, por la que se convocan ayudas para alumnos con necesidades educativas especiales para el curso 2003-2004.
- Circular de la Dirección General de Promoción Educativa, de 7 de mayo de 2003, por la que se establecen plazos y determinados aspectos del procedimiento para la admisión del alumnado en las aulas de compensación educativa de la Comunidad de Madrid para el curso 2003-2004 y el procedimiento que se debe seguir en la cumplimentación del libro de escolaridad de la enseñanza básica.
- Orden 2323/2003, de 30 abril, regula la matriculación, el proceso de evaluación y la acreditación académica de los alumnos que cursan en la Comunidad de Madrid la Formación Profesional Específica establecida en la Ley Orgánica 1/1990, de 3-10-1990, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Resolución, de 30 de abril de 2003, de la Secretaría de Estado de Educación y Universidades por la que se convocan subvenciones para el desarrollo de programas de garantía social, a iniciar durante el curso 2003/2004, en las modalidades de iniciación profesional, formación-empelo, talleres profesionales y para alumnos con necesidades educativas especiales.
- Instrucciones de la Dirección General de Centros Docentes de la Comunidad de Madrid sobre acceso, admisión y escolarización de alumnos en los programas de garantía social, en las modalidades de iniciación profesional y para alumnos con

necesidades educativas especiales, en centros sostenidos con fondos públicos para el curso 2003-2004.

- Orden 1005/2003, de 24 febrero, actualiza las normas reguladoras para la suscripción de convenios de colaboración entre la Consejería de Educación y los Ayuntamientos de la región para la realización de Planes Comarcales o Locales de Mejora y Extensión de los Servicios Educativos en centros docentes de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria.
- Instrucciones de 5 de febrero de 2003, de la Viceconsejería de Educación por las que se regulan, con carácter excepcional, la ampliación del límite de edad de escolarización del alumnado que cursa los programas de formación para la transición a la vida adulta en centros específicos de educación especial.
- Instrucciones de la Dirección General de Promoción Educativa para el funcionamiento de la unidades escolares de apoyo en centros educativo-terapéuticos durante el curso escolar 2003/2004.
- Instrucciones de la Dirección General de Promoción Educativa para el funcionamiento del Servicio de Apoyo educativo domiciliario durante el curso escolar 2003-2004.
- Circular de la dirección general de promoción educativa por la que se establecen orientaciones para el servicio de traductores e intérpretes durante el curso 2003-2004.
- Orden 992/2002, de 11 de diciembre, de las Consejerías de Educación y de Sanidad de la Comunidad de Madrid, por la que se establece la colaboración entre ambas Consejerías, para la atención educativa de la población hospitalizada en edad de escolaridad obligatoria.
- Instrucciones de 14 de junio de 2002, de la Dirección General de Centros Docentes, sobre la organización de los Programas de Garantía Social en la modalidad de Iniciación Profesional y para Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, que se desarrollan en los centros sostenidos con fondos públicos para el curso 2002-2003.
- Instrucciones de la Dirección General de Promoción Educativa para el funcionamiento de las unidades escolares de apoyo en instituciones hospitalarias durante el curso escolar 2002-2003.
- Resolución de 6 de mayo de 2002, de la Secretaría de Estado de Educación y Universidades, por la que se convocan ayudas para alumnos con necesidades educativas especiales para el curso 2002-2003.
- Orden 794/2002, de 8 de marzo de 2002, de la Consejería de Educación, por la que se establece el procedimiento para la admisión de alumnos en centros docentes sostenidos con fondos públicos de segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación secundaria y educación especial.
- Orden 5882/2001, de 11 de diciembre de 2001, de la Consejería de Educación, por la que se establecen las normas reguladoras para la suscripción de convenios de colaboración entre la Consejería de Educación y los ayuntamientos de la región para la realización de planes comarcales o locales de mejora y extensión de los servicios educativos para centros docentes de educación infantil, educación primaria, educación especial y educación secundaria.

- Orden 1910/2001, de 21 de mayo, de la Consejería de Educación, por la que se regula el procedimiento de admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos para cursar Formación Profesional Específica de Grado Superior.
- Resolución, 12 de marzo de 2001, de la Dirección General de Centros Docentes de autorización de la experiencia de atención preferente a niños con necesidades educativas especiales asociadas a graves alteraciones comunicativas y sociales, en la escuela de primer y segundo ciclo de Educación Infantil "Lope de Vega" de Leganés.
- Orden 597/2001, de 22 de febrero, del Consejero de Educación por la que se autoriza la implantación de los Programas de Garantía Social en las modalidades de Talleres Profesionales, Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Formación-Empleo, en Centros y Unidades dependientes de la Dirección General de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid, para el curso 2000-2001.
- Resolución de 24 de enero de 2001, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se determinan los procedimientos para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual y se establecen, en su caso y con carácter excepcional, los plazos para flexibilizar el período de escolarización obligatoria de dicho alumnado.
- Resolución de 17 de enero de 2001, por la que se da publicidad al Convenio de colaboración entre el Instituto Nacional de Empleo (INEM) y la Comunidad de Madrid, en materia de Centros Nacionales de Formación Profesional Ocupacional.
- Orden 7100/2000, de 15 de diciembre, por la que se autoriza la implantación de los programas de Garantía Social en las Modalidades de Iniciación Profesional y para Alumnos con Necesidades Educativa Especiales, en centros sostenidos con fondos públicos dependientes de la Consejería de Educación para el curso 2000-2001.
- Resolución de 4 de septiembre de 2000, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se dictan Instrucciones sobre la organización y funcionamiento de la modalidad de talleres de formación, en la Unidades Específicas de Formación e Inserción Laboral (UFILs)
- Resolución de 4 de septiembre de 2000, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid.
- Resolución de 3 de agosto de 2000, de la Dirección General de Ordenación Académica, sobre evaluación y certificación en los Programas de Garantía Social.
- Orden 3479/2000, de 5 de julio, de la Consejería de Educación, por la que se crean las unidades específicas de Formación e Inserción Laboral (UFILs) para los jóvenes en la Comunidad de Madrid.
- Resolución de la Dirección General de Promoción Educativa de 9 de junio de 2000, por la que se establecen los modelos de certificado para el alumnado que finaliza su escolarización en los programas de formación para la transición a la vida adulta en la Comunidad de Madrid.
- Orden 1654 de 24 de mayo de 2000, por la que se autoriza la implantación de los Programas de Garantía Social en sus distintas modalidades, en centros dependientes de la Comunidad de Madrid, para el curso 1999/2000.

- Orden 1250/2000, de 25 de abril, de la Consejería de Educación, por la que se establece la sectorización de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica.
- Orden 1207/2000, de 19 de abril, por la que se regulan los Programas de Garantía Social en la Comunidad de Madrid.
- Resolución de 20 de enero de 2000, por la que se determinan los plazos de presentación y resolución de los expedientes de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.
- Resolución de 29 de junio de 1999, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, por la que se establecen los modelos de certificados para el alumnado que finaliza su escolarización en los programas de formación para la transición a la vida adulta.
- Resolución de 20 de mayo de 1999, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, por la que se propone un modelo de programas de formación para la transición a la vida adulta, con el fin de orientar la respuesta educativa dirigida al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizados en centros de educación especial en la etapa postobligatoria.
- Orden de 22 de marzo de 1999, por la que se regulan los programas de formación para la transición a la vida adulta destinados a los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en centros de educación especial.
- Orden de 24 de abril de 1996, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.
- Resolución de la Secretaría de Estado de Educación, de 12 de abril de 1996, por la que se regulan los programas de diversificación curricular en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.
- Orden de 6 de abril de 1995, por la que se convocan ayudas de comedor escolar en colegios públicos y concertados, centros de educación especial concertados y centros de educación infantil para el curso 1995/96.

MURCIA

- Instrucciones de la Secretaría Sectorial de Educación, por las que se establece el procedimiento para la admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria, para el curso 2004-2005.
- Orden de 25 de septiembre de 2003, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula la ordenación de las enseñanzas en los centros de educación especial.
- Orden de 25 de septiembre de 2003, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula el funcionamiento de los centros de educación especial como centros de recursos.
- Instrucciones sobre compensación educativa dirigidas a los centros educativos de la Región de Murcia para el curso 2003-2004.

- Resolución de 15 de septiembre de 2003, de la Dirección General de Enseñanzas Escolares, por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de los Equipos de orientación Educativa y Psicopedagógica para el curso 2003/2004.
- Resolución de 3 de septiembre de 2003, de la Dirección General de Enseñanzas Escolares, por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de los Departamentos de Orientación en los centros de Educación Secundaria Obligatoria sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Resolución de 6 de septiembre de 2002, de la dirección General de Formación Profesional, Innovación y Atención a la diversidad por la que se dictan instrucciones sobre compensación educativa dirigidas a los centros educativos de la Región de Murcia para el curso 2002/2003.
- Resolución de 7 de mayo de 2002, de la Dirección General de Formación Profesional, Innovación y Atención a la Diversidad, por la cual se establece el procedimiento para la concesión y reutilización de ayudas técnicas individuales destinadas al alumnado con necesidades educativas especiales.
- Orden de 23 de abril de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura por la que se regulan los Programas de Iniciación Profesional (Garantía Social) en la Región de Murcia.
- Orden de 12 de marzo de 2002, por la que se regula el proceso de escolarización de alumnos extranjeros con necesidades educativas derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorecidas en los centros sostenidos con fondos públicos.
- Resolución de 15 de septiembre de 2001, de la Dirección General de Enseñanzas de Régimen Especial y Atención a la Diversidad para el desarrollo de Unidades de programa adaptado de 2º Ciclo de la ESO.
- Resolución de 13 de septiembre de 2001, de la Dirección General de Enseñanzas de Régimen Especial y Atención a la Diversidad, por la que se dictan medidas para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos de la Comunidad Autónoma.
- Plan regional de solidaridad en educación 2001-2003.
- Orden de 14 de junio de 2000, por la que se dictan instrucciones para la implantación de programas de diversificación curricular en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria en centros docentes concertados.

NAVARRA

- Orden Foral 89/2004, de 7 abril, crea un fichero informatizado bajo la denominación de «Alumnado con necesidades educativas específicas y alumnado extranjero» que unifica los dos existentes, el de Necesidades educativas asociadas a condiciones socio-culturales desfavorecidas
- Orden Foral 517/2003, de 11 de diciembre, del Consejero de Educación, por la que se convocan Ayudas individuales de enseñanza para alumnado con discapacidad sensorial, motora o con permanencia prolongada en su domicilio por prescripción.
- Orden Foral 389/2001, de 18 de octubre, del Consejero de Educación y Cultura, por la que se convocan Ayudas individuales de enseñanza para alumnado con dis-

capacidad sensorial o motora que curse enseñanzas de régimen general en niveles de Secundaria Postobligatoria en Centros Educativos de Navarra el curso 2001/02.

- Orden Foral 296/2001, de 25 de julio, del Consejero de Educación y cultura, por la que se convocan Becas y Ayudas de Educación Especial para el curso 2001/2002.
- Resolución 402/2001, de 11 mayo, aprueba las instrucciones para la actuación del profesorado de pedagogía terapéutica
- Orden Foral 39/2001, de 20 de febrero, del Consejero de Educación y Cultura, sobre el procedimiento para la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica, motórica y sensorial.
- Orden Foral 19/2001, de 25 de enero, del Consejero de Educación y Cultura, por la que se regula el procedimiento de admisión de alumnado en los centros de enseñanzas no universitarias sostenidos con fondos públicos para el curso 2001/2002.
- Orden Foral 169/2000, de 9 de mayo, del Consejero de Educación y Cultura, por la que se aprueba la convocatoria pública que desarrolla el artículo 36.6 de la Ley Foral 18/1999, para la modificación o prórroga de los recursos necesarios para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales o de minorías étnicas o culturales en situación socialmente desfavorecida, en los centros concertados de la Comunidad Foral de Navarra.
- Decreto Foral 233/1999, de 21 de junio, por el que se regulan los programas específicos de garantía social en el ámbito territorial de la Comunidad Foral de Navarra.
- Orden Foral 128/1999, de 12 de mayo, por la que se aprueba la convocatoria pública que desarrolla el artículo 36.6 de la Ley foral 21/1998, para la dotación de los recursos necesarios para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales y minorías étnicas o culturales en situación desfavorecida, en los centros concertados.
- Orden Foral 42/1999, de 25 de febrero, por la que se establecen las modalidades de los programas de garantía social para el curso 1998/99 y se implantan estos programas en los institutos de Secundaria, centros privados concertados y organizaciones sin ánimo de lucro de la Comunidad Foral de Navarra, para el citado curso.
- Orden Foral 339/1998, de 17 de septiembre, por la que se fija provisionalmente el módulo económico de subvención a los centros que atienden a niños desescolarizados, y se autoriza el abono de dichas subvenciones correspondientes al periodo de enero a agosto de 1998.
- Orden Foral de 22 de julio de 1998, por la que se convocan becas y ayudas de educación especial para el curso 1998/99.
- Orden Foral 225 de 18 de junio de 1998, por la que se dan instrucciones para organizar la diversificación curricular en la ESO.
- Orden Foral de 8 de mayo de 1998, por la que se dan instrucciones para la escolarización y atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica, sensorial y motórica en centros ordinarios de secundaria para continuar la enseñanza básica.
- Orden Foral de 8 de mayo de 1998, por la que se aprueba la Convocatoria pública que desarrolla la disposición adicional vigésima novena de la Ley Foral 21/1997,

para la dotación de los recursos necesarios para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales.

- Orden Foral de 2 de abril de 1998, por la que se dan instrucciones y orientaciones para establecer respuestas educativas específicas para el alumnado del 2.º ciclo de Educación Obligatoria que precise medidas de promoción y compensación educativas.
- Resolución 1232/1997, de 18 de diciembre, del Director General de Educación, por la que se resuelve la convocatoria de Ayudas individuales de enseñanza para alumnado con discapacidad sensorial o motora que curse enseñanzas de Secundaria Postobligatoria el curso 1997/98.
- Orden Foral de 9 de octubre de 1997, por la que se convocan ayudas individuales de enseñanza para alumnos con discapacidad sensorial o motora que cursen enseñanzas de régimen general en niveles de secundaria postobligatoria en centros educativos de Navarra durante el curso 97-98.
- Orden Foral de 28 de julio de 1997, por la que se convocan becas y ayudas de educación especial para el curso 1997-98.
- Orden Foral 229/1997, de 20 de junio, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los centros docentes que imparten 2.º ciclo de Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato, curso de Orientación universitaria, R.E.M., FP, ciclos formativos y programas de garantía social, sostenidos con fondos públicos y dependientes del Dpto. de Educación y Cultura.
- Resolución 853/1996, de 9 de septiembre, por la que se dictan las instrucciones para la implantación anticipada de programas de garantía social en Navarra en el curso 1996/97.
- Orden Foral de 5 de julio de 1996, por la que se convocan becas y ayudas de educación especial para el curso 1996-97.
- Resolución de 11 de junio de 1996, por la que se dan instrucciones para la organización de la atención a la diversidad durante la implantación del segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria en los centros públicos de la Comunidad Foral de Navarra.
- Resolución de 11 de junio de 1996, por la que se dan instrucciones para la organización de la atención a la diversidad durante la implantación del segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria en los centros privados concertados y/o subvencionados de la Comunidad Foral de Navarra.
- Orden Foral 100/1996, de 11 de marzo, por la que se regula con carácter experimental la anticipación de los programas de garantía social en el ámbito de la Comunidad Foral de Navarra.
- Orden Foral 57/1996, de 20 de febrero, por la que se dictan instrucciones sobre el procedimiento para la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidades psíquicas, motóricas y sensoriales.
- Orden Foral de 20 de febrero de 1996, por la que se dan instrucciones sobre el procedimiento para la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales (n.e.e.), asociada a discapacidades psíquicas, motóricas y sensoriales.
- Orden Foral de 13 de julio, por la que se convocan becas y ayudas de educación especial para el curso 1995-96.

- Resolución 609/1995, de 23 de mayo, por la que se dan instrucciones para la organización de la atención a la diversidad en el primer ciclo de la ESO en los centros públicos.
- Resolución 608/1995, de 23 de mayo, por la que se dictan instrucciones para la organización de la atención a la diversidad en el 1.º ciclo de la ESO en los centros privados concertados y/o subvencionados.
- Decreto Foral 153/1994, de 5 de septiembre, que aprueba el calendario de aplicación de la LOGSE y deroga los Decretos anteriores (573/1991, de 30 de diciembre, modificado por el Decreto 184/1993, de 7 de junio).
- Orden Foral de 24 de julio de 1994, por la que se convocan becas de educación especial y ayudas de aprendizaje y tratamiento para el curso 1994-95.

PAÍS VASCO

- Decreto 156/2003, de 8 julio, Regula la realización del Módulo de Formación en Centro de Trabajo (FCT) en los Ciclos Formativos de Formación Profesional
- Orden de 7 mayo 2002, Modifica la Orden 30-7-1998, que regula la acción educativa para el alumnado que se encuentre en situaciones sociales o culturales desfavorecidas y las medidas de intervención educativa para el alumnado que manifieste dificultades graves de adaptación escolar
- Orden, de 7 noviembre 2001, Regula medidas que garanticen el derecho a la educación de menores infractores acogidos e internados en los centros dependientes del Departamento de Justicia, Empleo y Asuntos Sociales
- Orden de 10 de octubre de 2001, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación, de modificación de la Orden por la que se adapta para su aplicación durante el ejercicio 2001 la convocatoria de ayudas para los Centros Docentes Concertados que escolaricen alumnos o alumnas con necesidades educativas especiales y necesiten contratar Auxiliares de Educación Especial para el curso escolar 2001/2001.
- Orden de 23 de mayo de 2001, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se adapta para su aplicación durante el ejercicio 2001 la Orden de convocatoria de ayudas para los centros docentes concertados que escolaricen alumnos o alumnas con necesidades educativas especiales y necesiten contratar Auxiliares de educación especial para el curso escolar 2001/2002.
- Decreto 72/2001, de 24 abril, Establece los aspectos esenciales de las acciones formativas (de garantía social)
- Orden de 3 de noviembre de 1998, por la que se convocan asignaciones individualizadas de transporte escolar para alumnos o alumnas con necesidades educativas especiales en centros públicos.
- Orden de 30 de julio de 1998, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación por la que se regula la acción educativa para el alumnado que se encuentre en situaciones sociales o culturales desfavorecidas y las medidas de intervención educativa para el alumnado que manifieste dificultades graves de adaptación escolar.

- Orden de 30 de julio de 1998, por la que se establecen criterios de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales y dotación de recursos para su correcta atención en distintas etapas del sistema educativo.
- Resolución de 24 de julio de 1998, de la Viceconsejería de Educación, por la que se regulan los procedimientos para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación.
- Orden de 24 de julio de 1998, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se regula la autorización de las adaptaciones de acceso al currículo y las adaptaciones curriculares individuales significativas para alumnado con necesidades educativas especiales así como el procedimiento de elaboración y desarrollo y evaluación de las mismas en las distintas etapas del sistema educativo no universitario. (Modificada parcialmente por la Orden de 22 de diciembre de 1998).
- Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de la escuela comprensiva e integradora.
- Orden de 16 de junio de 1998, por la que se convocan ayudas para los centros docentes concertados que escolaricen alumnos o alumnas con necesidades educativas especiales y necesiten contratar auxiliares de educación especial para el curso escolar 1998-99.
- Orden de 3 de abril de 1998, por la que se convocan ayudas destinadas a la supresión de barreras arquitectónicas y la adecuación de espacios para la correcta escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en centros docentes concertados.
- Orden de 1 de agosto de 1997, por la que se convocan asignaciones individualizadas de transporte escolar para alumnos o alumnas con necesidades educativas especiales escolarizados en centros públicos.
- Orden de 8 de abril de 1997, por la que se convocan ayudas destinadas a la supresión de barreras arquitectónicas y la adecuación de espacios para la correcta escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en centros docentes concertados.
- Orden de 7 de abril de 1997, por la que se convocan ayudas para los centros docentes concertados que escolaricen alumnos con necesidades educativas especiales y necesiten contratar auxiliares de educación especial para el curso escolar 1997/98.
- Orden de 12 de marzo de 1997, por la que se convocan subvenciones para equipos zonales de apoyo al sistema educativo.
- Orden de 12 de marzo de 1997, por la que se convocan subvenciones para centros concertados de bachillerato, formación profesional y educación especial, que implanten secciones de aprendizaje de tareas para alumnos/as con necesidades educativas especiales.
- Orden de 24 de julio de 1996, por la que se convocan asignaciones individualizadas de transporte escolar para alumnos que cursen estudios de FP I, REM I y casos excepcionales de e. infantil (2º ciclo), primaria/eso (1º ciclo) y educación especial en centros públicos.

- Orden de 22 de julio de 1996, por la que se convocan ayudas para los centros docentes concertados que escolaricen alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales y necesiten contratar auxiliares de educación especial para el curso escolar 1996/97.
- Orden de 11 de junio de 1996, por la que se convocan ayudas económicas, a ayuntamientos, mancomunidades o entidades creadas por ellos, para el desarrollo de programas de iniciación profesional, como concreción de los programas de garantía social.
- Orden de 28 de mayo de 1996, por la que se convocan ayudas económicas a entidades sin ánimo de lucro para el desarrollo de programas de garantía social en la modalidad de iniciación profesional.
- Orden de 23 de abril de 1996, por la que se convocan ayudas destinadas a la supresión de barreras arquitectónicas y la adecuación de espacios para la correcta escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en centros docentes concertados.
- Orden de 25 de marzo de 1996, por la que se convocan subvenciones para centros concertados de bachillerato, formación profesional y educación especial, que imparten secciones de aprendizaje de tareas para alumnos/as con necesidades educativas especiales.
- Orden de 27 de julio de 1995, por la que se convocan ayudas para los centros docentes concertados que escolaricen alumnos o alumnas con necesidades educativas especiales y necesiten contratar auxiliares de educación especial para el curso escolar 1995/96.
- Orden de 18 de julio de 1995, por la que se convocan ayudas económicas a entidades sin ánimo de lucro para el desarrollo de programas de garantía social en la modalidad de iniciación profesional.
- Orden de 11 de julio de 1995, por la que se convocan asignaciones individualizadas de transporte escolar para alumnos que cursen estudios de FPI, REMI y casos excepcionales de e. infantil (2º ciclo), primaria/EGB y educación especial en centros públicos.
- Orden de 2 de mayo de 1995, por la que se convocan ayudas destinadas a la supresión de barreras arquitectónicas y la adecuación de espacios para la correcta escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en centros docentes concertados.
- Orden de 2 de mayo de 1995, por la que se convocan subvenciones para equipos zonales de apoyo al sistema educativo.
- Orden de 2 de mayo de 1995, por la que se convocan subvenciones para centros concertados de educación especial, bachillerato y formación profesional que implanten secciones de aprendizaje de tareas para alumnos con necesidades educativas especiales.
- Orden de 13 de septiembre de 1994, por la que se convocan ayudas para los centros docentes concertados que cuenten con alumnos con necesidades educativas especiales y necesiten contratar auxiliares de educación especial para el curso escolar 1994/95.

- Orden de 28 de julio de 1994, por la que se convocan asignaciones individuales de transporte escolar para alumnos que cursen estudios de FPI, REMI y casos excepcionales de educación infantil (2º ciclo), primaria/EGB y educación especial en centros públicos.
- Orden de 13 de junio de 1994, por la que se convocan subvenciones para equipos zonales de apoyo al sistema educativo.
- Orden de 13 de junio de 1994, por la que se convocan subvenciones para centros concertados de educación especial, bachillerato y formación profesional que implanten secciones de aprendizaje de tareas para alumnos con necesidades educativas especiales.
- Orden de 19 de abril de 1994, por la que se convocan ayudas destinadas a la supresión de barreras arquitectónicas a la adecuación de espacios para la correcta escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en centros docentes concertados.
- Ley 10/1994, establece que se procurará la adopción de medidas individuales que compensen minusvalías físicas, psíquicas o sensoriales.

VALENCIA

- Decreto 227/2003, de 14 noviembre, modifica el Decreto 39/1998, de 31-3-1998, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Orden de 12 noviembre 2003, convoca ayudas para la adquisición de libros de texto para el alumnado que cursa Educación Primaria y el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria en centros financiados con fondos públicos, para el curso 2004-2005.
- Orden de 5 de diciembre de 2001, de la Conselleria de Bienestar Social, por la que se convocan 34 becas dirigidas a personas con discapacidades físicas o sensoriales, para la realización de prácticas de formación a llevar a cabo en las distintas consellerias del Consell de la Generalitat Valenciana durante el año 2002.
- Orden, de 16 julio 2001, regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en Centros de Educación Infantil (2º ciclo) y Educación Primaria
- Orden de 14 de julio de 1999, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, excepcionalmente, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos y alumnas que tienen necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de sobredotación intelectual.]
- Orden de 18 de junio de 1999, por la que se regula la Atención a la Diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria.
- Orden de 10 de julio de 1998, por la que se convocan subvenciones para el desarrollo de programas de garantía social.
- Orden de 7 de abril de 1998, por la que se convocan 13 becas dirigidas a personas con discapacidades psíquicas o físicas para la realización de practicas de formación en las dependencias administrativas de la Consellería de Bienestar Social.

- Decreto 39/1998, de 31 de marzo, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Resolución de 21 de julio de 1997, por la que se determinan los centros de Bachillerato y formación Profesional que se incorporan al Programa Experimental de Integración de alumnos con necesidades educativas especiales permanentes en el curso 1997/1998.
- Orden de 13 de junio de 1997, por la que se convocan subvenciones para el desarrollo de programas de garantía social.
- Orden de 18 de febrero de 1997, por la que se convocan ayudas económicas destinadas al mantenimiento de los gabinetes psicopedagógicos escolares dependientes de ayuntamientos y mancomunidades de municipios de la Comunidad Valenciana para el ejercicio 1997.
- Orden de 13 de junio de 1996, por la que se convocan subvenciones para el desarrollo de programas de garantía social, regulados en la Orden de 22 de marzo de 1994.
- Orden de 1 de marzo de 1996, por la que se convocan ayudas económicas destinadas al mantenimiento de los gabinetes psicopedagógicos escolares dependientes de ayuntamientos y mancomunidades de municipios de la Comunidad Valenciana para el ejercicio 1996.
- Orden de 10 de marzo de 1995, por la que se determinan las funciones y se regulan aspectos básicos del funcionamiento de los servicios psicopedagógicos escolares del sector.
- Orden de 11 de noviembre a 1994, por la que se establece el procedimiento de elaboración del dictamen para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Orden de 15 de julio de 1994, por la que se establece el programa experimental de integración de alumnos con necesidades educativas especiales permanentes en centros públicos de formación profesional y bachillerato.
- Decreto 131/1994 de 5 de julio, por el que se regulan los servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional.
- Orden de 2 de mayo de 1994, por la que se convocan ayudas económicas destinadas al mantenimiento de los gabinetes psicopedagógicos escolares sostenidos por entidades locales.

DIEZ AÑOS DESPUÉS DE LA *DECLARACIÓN DE SALAMANCA* SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN ESPAÑA. ENTRE LA RETÓRICA ESPERANZADORA Y LAS RESISTENCIAS AL CAMBIO

Gerardo Echeita Sarrionandía y Miguel Ángel Verdugo Alonso

Algunas voces maledicentes suelen recordar que, por lo general, los homenajes se ofrecen cuando algo o alguien está muerto,...o ya no molesta o incomoda. No es este el caso, ni mucho menos era esa nuestra intención al preparar este libro. La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción que vio la luz hace diez años, en los inicios del verano del 94, con la vista puesta en guiar el trabajo de aquellos que se preocupan por la educación de los alumnos más vulnerables, está viva, o tal vez sería mejor decir que tiene cuerda para rato, pues la esencia de su visión y la perspectiva educativa en la que se apoya sigue vigente y tan necesaria como entonces. Que el mensaje de la Declaración este vigente, no quiere decir que las políticas educativas al respecto estén igual de frescas y activas. Más bien ocurre lo contrario y por doquier se aprecia un fuerte sentimiento de estancamiento, lo que como dice Luengo en su texto, no es sino sinónimo de retroceso, porque lo que no progresa (como el amor), decrece. Por tanto, es cierto que una vez más se confirma la idea de que *no es suficiente con imaginar una realidad distinta para cambiar la que tenemos* y el ejemplo de lo acontecido en España en este decenio es un ejemplo ilustrativo de esa idea.

Como nos ha recordado Lena Saleh, España estuvo a mediados de la década de los 90 en el centro del debate y la innovación educativa en materia de atención al alumnado con necesidades educativas especiales y, en cierto grado, ejerciendo un papel de liderazgo mundial para muchos países y profesionales que querían cambiar una realidad que no les satisfacía en cuanto a la organización, al menos, de sus esquemas de "educación especial". La decisión de organizar la Conferencia de la UNESCO en España no fue, por lo tanto, una casualidad, sino un reconocimiento al trabajo que muchos venían realizando desde años atrás en lo que López y Moreno han calificado como nuestra "*década prodigiosa*". Bien podríamos decir, entonces, que la disposición, las condiciones y el impulso para el cambio eran inmejorables.

Pero como también nos recordaba Alvaro Marchesi, la Declaración de Salamanca es mucho más que una innovación educativa en un campo específico, es un proyecto social global de enorme envergadura y para el que se necesita un esfuerzo sostenido en el tiempo y el apoyo constante de los poderes públicos. Si a ello le añadimos que el sistema educativo, como todo sistema social se resiste fuertemente al cambio y que "*a veces, los responsables*

educativos, preocupados por lo urgente, se olvidan de lo fundamental "..., entonces no cabe extrañarse de que por muchos lugares de nuestra geografía la ilusionante retórica del texto salamantino esté más viva en los libros que en las aulas de nuestras escuelas, colegios, institutos o universidades.

UNA VISIÓN DE CONJUNTO SOBRE LA REALIDAD ESPAÑOLA

Lo primero que los trabajos de los compañeros y compañeras que han realizado sus análisis teniendo en mente la realidad de sus respectivas Comunidades Autónomas nos ha mostrado es que esta España que tanto nos cuesta identificar y concretar es, en el ámbito educativo, una realidad muy plural y diversa. Si el lector ha tenido la paciencia de leer los anteriores capítulos habrá intuido que mientras que unas administraciones parece que no han cejado en el esfuerzo de seguir la senda marcada por la *Declaración* otras, en cambio, incluida la administración central, da la impresión de que han actuado más bien como si la propuesta fuera un simple ejercicio académico digno de escucharse pero no de aplicarse.

Ello pone de manifiesto, a nuestro juicio, que el criterio fundamental para asegurar el cambio no es otro que la voluntad y la determinación política para avanzar; realidades históricas muy distintas, extensión, riqueza o población, no son las variables que podrían explicar los avances de unas y los estancamientos de otras. También creemos que la existencia de un estado fuertemente descentralizado como el nuestro es una garantía para tratar de asegurar la riqueza y la diversidad de nuestro país, pero puede ser un handicap sin los adecuados mecanismos y espacios para la cooperación institucional, el intercambio de experiencias y, en definitiva, para aunar las sinergias colectivas que se necesitan para hacer frente a las *dificultades objetivas que supone la empresa de una educación más inclusiva*. Cuando además la administración central hace poco en este sentido y sus iniciativas son contrarias a las metas deseables (véase la LOCE), entonces se produce una combinación de efectos muy negativa como la que, a nuestro parecer, ha existido en España en los últimos años de gobierno del Partido Popular y causa suficiente para el estancamiento que antes apuntábamos. La etapa que ahora se abre es una oportunidad para demostrar que *"otra política es posible"* y quizás para retomar el liderazgo que años atrás España tuvo en estas cuestiones.

La Conferencia de Salamanca fue un evento de incuestionable importancia cuyos frutos más deseables están por llegar. No quiere esto decir que los cosechados hasta la fecha sean pocos o intrascendentes, al contrario. Por doquier hay muchos hechos y razones para sentirse orgulloso de lo logrado, pero no complacientes. Como dijo en la apertura el entonces Director General de la UNESCO, Mayor Zaragoza, *"el futuro no está fijado de antemano, son nuestros actos los que le darán forma y reflejarán nuestros criterios y valores"*. Indudablemente es necesario todavía un gran trabajo y un esfuerzo ingente para que ese futuro deseable tenga el color y los perfiles que se dibujaron entonces.

Para que así sea debemos de tomar conciencia de los errores cometidos en la implementación de algunas de las propuestas, así como de las limitaciones y dificultades que aún persisten y que han quedado bien reflejadas en muchos de los análisis que el lector habrá visto en los capítulos precedentes. Si ahora ponemos más el énfasis en lo que no tenemos, no es por ser agoreros sino porque estamos de acuerdo con lo que nos recordaba recientemente Juan José Millas con su perspicaz capacidad de análisis (*"... los fracasos han sido más importantes que los éxitos en el progreso científico... Intenten mirar las cosas desde el lado de la parte maldita y verán como se modifica su percepción de la realidad"*). *El País*, 26/08/04).

En este sentido esperemos, que el resumen que nosotros hacemos a continuación de algunas de esas dificultades y hechos que se resisten a cambiar nos ayuden a todos a percibir mejor la realidad que ahora nos convoca:

1. **La perspectiva “esencialista”** respecto a la educación de los alumnos vulnerables es como una hidra de cien cabezas. Tan pronto se corta una, otra reaparece para ocupar de nuevo su lugar, por lo general, camuflada ahora con el lenguaje moderno de lo “políticamente correcto”. Así hablamos ahora, por ejemplo, de “*alumnos con necesidades educativas especiales*”, una expresión un tanto imprecisa pero que, sobre todo, nos debía remitir a las ayudas y a los cambios en el currículo y la organización escolar como medio para que unas y otros interactuaran compensatoriamente con las condiciones personales del alumno en cuestión. Pero, llamémosles como los llamemos a estos alumnos, son muchos profesores y profesoras (y no pocos orientadores), los que siguen pensando que son sus “déficit”, o sus condiciones personales o sociales, los factores clave que explicarían sus dificultades escolares, dejando a buen recaudo la incómoda tarea de cuestionarse sus propias ideas y prácticas educativas.
2. **Hay un cierto debate “nominalista” (“que si inclusión, que si integración”) que puede ser más una rémora para el cambio que otra cosa.** Como decía Ortega y recientemente recordaba Verdugo: “*La razón se perfecciona por la multiplicación histórica de sus términos, por el alumbramiento de nuevas perspectivas, y no por el encasillamiento en lo ya conseguido*”. En castellano los conceptos de “integración” e “inclusión” son, en cierta medida, sinónimos, de ahí que perfectamente pueden intercambiarse en el discurso, si tenemos claro lo que queremos reflejar con ellos. Está claro que la expectativa de la mayoría es que todos los alumnos, cualesquiera que sean sus condiciones personales o sociales, puedan aprender al máximo de sus capacidades y participar de la vida escolar en un contexto común, sin menoscabo de su identidad y de su autoestima. Por lo tanto, no se trata simplemente de “acomodarlos” sin más en un contexto escolar pensado para “alumnos normales”, que acepta que “estén allí” pero que no se replantea sus valores, sus creencias ni sus prácticas escolares. Lo anterior es lo central, después podemos discutir cual es la mejor forma de plasmar esa meta. Si muchos utilizamos el concepto de inclusión es porque entre sus ventajas está la de que nos remite a su antónimo –exclusión– un concepto, ese sí, de indiscutible importancia hoy en día en política social y que hace referencia, precisamente, tanto a hechos objetivos (pobreza, falta de acceso...), como subjetivos (marginación, discriminación, pérdida de identidad...). Bien estaría, entonces, que nuestra tarea central fuera preguntarnos por los planteamientos educativos que puedan ayudar a evitar o minimizar los riesgos de exclusión social y dejar los debates nominalistas fuera de nuestra agenda. En todo caso, hablar de inclusión significa aludir a la concepción más actual de discapacidad, en la cual hay que identificar y modificar aspectos ambientales y la interacción del alumno en cada contexto más que centrarse en aspectos personales del déficit. La inclusión alude a la necesidad de cambiar los sistemas de atención y apoyo no sólo en el ámbito individual sino también en el de las organizaciones y la sociedad en general.
3. De lo anterior se desprende que **la llamada “educación inclusiva” no debe entenderse como una simple actualización o modernización de la “educación especial”,** aunque en nuestro país parece que así está ocurriendo mayoritariamente. Si algo tenía de bueno el concepto de necesidades educativas especiales era que nos hacía ver que son muchos los alumnos que por unas razones (personales) u otras (socia-

les, familiares, procedencia) podían experimentar dificultades y requerir medidas específicas de apoyo. El principio rector del *Marco de Acción* (punto 3) era inequívoco en este sentido. Con ello no se estaba diciendo que todas las necesidades de los alumnos fueran iguales o que las ayudas o recursos requeridos fueran del mismo tipo. Pero lo que si son idénticos son los principios y los valores en los que debe sustentarse la respuesta que se precisa, lo que debería favorecer la tarea de compartir muchos recursos educativos y permitir aunar esfuerzos y experiencias. Sin embargo persiste una pertinaz separación entre lo que seguimos conociendo como “educación especial”, “educación compensatoria”, “educación intercultural” etc., con normativas, programas y recursos no solo separados sino que en ocasiones compiten entre si. Si aquella idea de “*divide y vencerás*” sigue teniendo vigencia, podemos pensar que la de “*unidos en la diversidad*” bajo un marco común sería un buen antídoto contra los negativos efectos que para el progreso hacia una educación más inclusiva tiene la existencia de tantos compartimentos estancos en nuestras respectivas administraciones educativas.

4. **La persistencia de las etiquetas sobre alumnos y centros** y su efecto devastador sobre las expectativas del profesorado, los compañeros y las familias, no ha perdido vigencia. Ciertamente es que antes eran más duras y peyorativas (subnormal, disminuido,..) y hoy más suaves y coloquiales (“alumnos de integración”, “colegios de integración”). En este sentido no estaría mal que empezáramos a reflexionar sobre la idea de que la distinción entre centros “ordinarios” y centros “especiales” es una dicotomía absurda que entorpece el progreso hacia el horizonte de Salamanca mucho más que lo facilita. Si tenemos presente además que hay centros que están desarrollando esquemas de escolarización singulares (como lo centros “bilingües” para alumnos sordos, o con escolarizaciones combinadas en el caso de alumnos con necesidades de apoyo generalizado e intenso), tal vez nos daríamos cuenta mejor que lo determinante no es el lugar de escolarización, sino la respuesta educativa global que debemos construir para avanzar hacia una sociedad sin exclusiones.
5. **La “delegación de responsabilidad”**, en los “especialistas” (profesorado de apoyo, orientadores, etc.), sigue siendo la tónica habitual de la relación entre el profesorado tutor y aquellos que el sistema ha incorporado a los centros para “colaborar y cooperar” en la tarea educativa. Algunas de las prácticas que han cristalizado en los centros ordinarios a la hora de la atención a los alumnos con necesidades especiales no tendrían nada que envidiar a los peores esquemas segregadores de antaño. Ello contribuye además a fomentar la visión dicotómica del alumnado; los alumnos “normales”, responsabilidad del tutor de turno, y “*los otros*, los especiales” en buen grado responsabilidad también de “los otros profesores”.
6. **El empobrecimiento del currículo y la limitación de oportunidades** no parece una historia del pasado, sino la respuesta habitual que muchos alumnos con necesidades especiales experimentan cotidianamente a cuenta de unos esquemas organizativos que, las más de las veces, no parecen contemplar otra posibilidad que la de continuos apoyos fuera de su aula de referencia, supuestamente para reforzar “lo básico”. Eso sí, presentado bajo la etiqueta de “*adaptaciones curriculares*”, que de su original planteamiento sólo suele conservar el nombre, y siempre envueltas con la traicionera actitud de las “buenas intenciones”, que deja las conciencias tranquilas pero discrimina a los alumnos que las padecen.
7. **El mantenimiento de esquemas de financiación y dotación de recursos personales y económicos a los centros (del estilo de “*por cada tantos alumnos con n.e.e, tales*”**

o cuales recursos”), se ha mostrado nefasto, pues no hace sino reforzar la permanencia de unos esquemas diagnósticos y unas etiquetas que una y otra vez quisiéramos ver desaparecer, al tiempo que se muestran ineficientes para la enorme cantidad de situaciones en las que ciertos alumnos tienen dificultades pero no alcanzan, sin embargo, el criterio oficialmente establecido para ser considerado “ACNEE”, como se dice en la jerga profesional. Esto es, se manejan unos esquemas del tipo “todo o nada”; o eres categorizado como alumnos con n.e.e. y entonces tienes todos los recursos de los que disponga el sistema o si no lo eres –“aunque te falte poco”– no tienes nada, esto es, ninguno o casi ninguno de los apoyos previstos en la legislación de turno. Por otra parte, estos esquemas de dotación de recursos son doblemente perversos en el caso de los centros concertados, pues a los efectos perniciosos anteriores se suma el hecho de convertirse en un facilitador de la excusa de “no tener recursos” para poder acoger al alumnado con n.e.e. que les debería corresponder (bien porque el concierto no cubre estos recursos, bien por que algunos parecen cuidarse mucho de no alcanzar el número de alumnos con n.e.e. requerido, no fuera a ser que por ello se escolarizaran algunos). Este es un asunto urgente en nuestro país a la vista de los desequilibrios en los porcentajes de escolarización de alumnos con necesidades especiales, en su sentido más amplio, entre las redes de centros públicos y concertados. Seguramente, este hecho es también uno de los factores que más desmotiva al profesorado de la red pública.

8. **Los colegios de educación especial no se han ido transformando en la dirección que preveía el Marco de Acción.** Poco o muy poco se ha hecho respecto a la idea de convertir los recursos, la experiencia y la profesionalidad que se atesora en muchos de estos centros, en estructuras de apoyo a los centros ordinarios en pos de una educación más inclusiva y tan sólo algunas experiencias singulares dispersas por la geografía española son las que todavía nos permiten afirmar que este nuevo rol no sólo es posible sino necesario y básico para pasar del discurso de la inclusión a los hechos. Ni tan siquiera la alternativa más “light” de los esquemas de “*escolarización combinada*” ha ganado un espacio significativo en las prácticas habituales de la mayoría de ellos. Sin estos pasos, los centros de educación especial seguirán teniendo un “efecto colateral”, seguramente no deseado por muchos de ellos, pero tan cierto como la vida misma: ser una válvula de escape para la presión que sobre el sistema ordinario ejerce el principio de una educación inclusiva y seguir retrasando la transformación profunda de éste para atender verdaderamente a todos los alumnos, sin eufemismos ni exclusiones. Además no deja de ser paradójico que cuanto mejor realizan su tarea estos centros (y algunos son excelentes), más se acrecienta este efecto. Esta no es una cuestión colateral al debate sobre la inclusión, sino posiblemente una cuestión “esencial” para poner a prueba lo que realmente entendemos y pretendemos cuando hablamos de una educación para todos sin exclusiones.
9. **La concepción y la organización actual de la educación secundaria obligatoria se ha configurado como una barrera “casi” infranqueable a los anhelos de una educación de calidad para el alumnado con necesidades especiales y, en general, para atender a la diversidad de alumnos que aprenden.** Ni por su herencia organizativa y curricular, propia de un tiempo en el que los institutos y colegios de educación secundaria tenían un planteamiento selectivo, ni por la formación inicial de su profesorado, ni por la propia presión que reciben a cuenta de ser una etapa a la vez final y a la vez preparatoria para una formación postobligatoria muy académica, y por otras muchas razones más que no es el momento de analizar, lo cierto es que

estamos muy lejos de estar ofreciendo a los alumnos con necesidades especiales escolarizados en esta etapa la respuesta educativa a la que tienen, simplemente, derecho. Además, asistimos con estupor al peligroso asentamiento de una idea según la cual vendría a estar bien la inclusión de todos los alumnos en la educación infantil, que podría extenderse con algunas “correcciones” en la etapa primaria y que se reservaría en la secundaria solo para algunos pocos de aquellos que empezaron en infantil; a los que realmente pudieran “integrarse” a una etapa y a unos centros que se resisten a cambiar su cultura hacia la diversidad y su organización anquilosada y selectiva. En este ámbito, la tarea a realizar es ímproba, pero no imposible si existiera la determinación que algunos han demostrado en experiencias singulares y la voluntad política para crear las condiciones que permitan a los centros responder con creatividad y equidad a tan singular desafío.

10. **El derecho a una educación inclusiva, no se agota en las etapas obligatorias y hasta la fecha los progresos observados en enseñanzas como el bachillerato, la formación profesional de grado superior o la universitaria son escasos.** La cantidad de alumnos con necesidades especiales que con las ayudas y los apoyos precisos podrían cursar estudios superiores es muy elevada, y sin embargo muchas veces se tiene la impresión de que se percibe su empeño personal y su afán de superación como un “capricho” que no compromete, necesariamente, a quienes trabajan en esas etapas. Ni las ayudas requeridas por ese alumnado son un dispendio, ni se puede consentir que se siga pensando que son atentatorias contra un mal entendido principio de igualdad, según el cual se trataría de atender a todos los alumnos por igual, independientemente de sus condiciones personales. Nada hay más discriminatorio que esa actitud de tratar por igual a quienes por distintas razones están en desigualdad con sus pares. En este sentido, la Universidad –donde el conocimiento y los valores más importantes de nuestra sociedad están a buen recaudo–, debería ser un bastión en la defensa de la verdadera igualdad y un espejo ejemplar donde otros profesionales de la enseñanza pudieran mirarse. Pero no es así todavía, ni mucho menos, de forma que se nos antojan estratégicos los cambios en ella para potenciar el avance hacia una educación más inclusiva.
11. **Las propuestas y las prácticas existentes para la formación inicial y permanente del profesorado no parece estar cumpliendo con el papel tan crucial que están llamadas a desempeñar para la transformación de la educación escolar hacia valores inclusivos.** Creemos que en estos años se han dado pasos importantes en la formación inicial del profesorado que posteriormente trabajará en educación infantil y primaria, con la inclusión en sus currículos formativos de materias específicas (aunque puntuales), dirigidas a capacitarles mejor en la atención a la diversidad del alumnado. Pero albergamos serias dudas sobre la capacidad transformadora de esta estrategia, toda vez que estas cuestiones van a ir convirtiéndose, cada vez más, en el eje central de la educación escolar en todas las etapas. Parece necesario que estas cuestiones sean también “transversales” al conjunto de los planes de estudio. En este sentido, la formación inicial del profesorado, como la del resto de profesionales universitarios, está llamada a una profunda transformación a cuenta de su armonización en el contexto del llamado “*Espacio Europeo de Educación Superior*”. Se trata de una oportunidad única para acometer esos y otros cambios muy necesarios en los esquemas de formación inicial del profesorado y sería imperdonable que se perdiera o “descafeinara” por efecto de las prisas, los intereses corporativos o la falta de medios para llevar a cabo un cambio tan profundo como el que emana de la ya famosa “*Declaración de Bolonia*”. Debería ser también la oportuni-

dad para situar, de una vez por todas, la formación inicial del profesorado de educación secundaria en los esquemas de rigurosidad y calidad que precisa y, por lo tanto, para empezar a que sea historia la vergüenza que en este país arrastramos a cuenta de la carencia de formación psicopedagógica de aquellos que luego están llamados a trabajar en la que seguramente es la etapa educativa más difícil y conflictiva de cuantas haya.

Pero con ser crítica la etapa inicial en la formación del profesorado, no son menos importantes las oportunidades y los esquemas a disposición de la formación permanente de aquel. Y una vez más debemos de ser críticos con los logros obtenidos, máxime si los analizamos también en relación con el importantísimo nivel de recursos invertidos en las distintas “redes” de formación permanente existentes en nuestro país y en la diversidad de alternativas formativas a disposición del profesorado. Sea una cuestión del modelo de formación que finalmente se ha impuesto en muchas de ellas, o de los incentivos y condiciones para llevarla a cabo, el caso es que no parece que se esté siendo capaz de responder satisfactoriamente a las indudables necesidades formativas del profesorado en ejercicio y en particular, una vez más, del profesorado de secundaria. Por otra parte, también debemos de incluir en este apartado la cuestión del “*desarrollo profesional*” de los docentes, un asunto que va más allá de las actividades formativas y que conecta directamente con su satisfacción profesional y con la valoración social que recibe de su entorno. Sin duda que las reflexiones finales que a este respecto recoge Marchesi en su capítulo serán un magnífico estímulo para quienes estén dándole vueltas al por qué y al para qué somos educadores.

En último término, merece la pena resaltar que ninguna de estas preocupaciones son ajenas al análisis que estamos planteando sobre la educación inclusiva, lo que debe hacernos pensar que para avanzar hacia ese horizonte debemos de preocuparnos tanto o más por estas cuestiones, como de aquellas que tradicionalmente se supone que más nos incumben (evaluación e intervención psicopedagógica de los trastornos del desarrollo y de las dificultades escolares).

12. En el texto fundacional de la UNESCO se dice: “*Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz*”. Tal vez las barreras más importantes para avanzar hacia una escuela para todos son las que se erigen en nuestras creencias más profundas y en torno a los valores que hemos ido construyendo respecto a la diferencias humanas, en definitiva con relación a la “cultura” dominante hacia la diversidad. Para desentrañar esos valores y creencias debemos reflexionar seriamente sobre preguntas tales como: *¿cómo se interpretan las diferencias individuales?, ¿qué tipo de reconocimiento y valor se otorgan a las mismas?, ¿creemos realmente en la igualdad de los seres humanos?, ¿llegaremos a vencer nuestros prejuicios hacia determinado alumnos o alumnas?, ¿seremos capaces de llegar a reconocer que todos los alumnos pueden aportarnos algo?, ¿será posible dejar de ver a determinados alumnos como “problemas” y que no caben en el sistema educativo porque son difíciles de enseñar? ¿quiénes somos “nosotros” y quiénes son “los otros”, en este juego continuo de exclusión e inclusión?* En último término, **la dificultad, sin duda, más grande a la que nos enfrentamos, pero al mismo tiempo, un desafío apasionante es la relativa a la necesaria modificación de la concepción que tenemos de la educación y de la función de la escuela.** La concepción inclusiva de la educación que subyace a la Declaración de Salamanca está hoy seriamente atacada por valores sociales conser-

vadores y por una ideología liberal que, como se nos ha señalado, *“está complicando enormemente la capacidad de las escuelas para enseñar con garantías a todos los alumnos”*. Pero *“el futuro no está escrito...”* y si es posible que los cambios a gran escala queden lejos de nuestro alcance, nada hay más cercano para aquellos que somos profesores o profesoras, como el aula y el centro en el que ejercemos. Quizás si empezamos por cambiar lo más próximo a nosotros, orientados por los valores que se transmitieron al mundo entero en Salamanca, seguramente ese mundo posible que hoy imaginamos vaya siendo, poco a poco, algo más real.

13. La Declaración de Salamanca, con todo lo que ello significa hoy y con todo su potencial de futuro, es y fue también un reconocimiento al papel de liderazgo mundial que en este ámbito ejercieron la UNESCO como organización y las personas que en su momento tuvieron la responsabilidad directa de estos asuntos. Algunos indicios nos hacen pensar que ambos aspectos se han visto algo mermados en el transcurso de estos años y, si así fuera, también sería urgente y necesario que entre todos viéramos la forma de colaborar con la organización en la tarea de recobrar esa capacidad, algo que en la esfera internacional sólo una institución como la UNESCO puede conseguir.

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (2004a) Tema del mes. Escuelas inclusivas. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 331, 49-80.
- Ainscow, M. (1995) *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea-UNESCO.
- Ainscow, M. (1997) Hacia una educación para todos: algunas formas posibles de avanzar. En P. Arnaiz Sánchez y R. de Haro Rodríguez (1997) *10 años de Integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro* (pp. 509-515) Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Ainscow, M. (2001) *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M.; Echeita, G., y Duck, C. (1994) Necesidades Especiales en el Aula. Una iniciativa de la UNESCO para la formación del profesorado en el ámbito de la integración escolar. *Aula de Innovación Educativa*, 31, 70-78.
- Alcantud, F. (2002) *Memoria de Cátedra*. Universitat de Valencia Estudi General.
- Alcantud, F.; Ávila, V. y Asensi, C. (2000) *La Integración de Estudiantes con Discapacidad en los Estudios Superiores*. Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia Estudi General.
- Arnaiz, P. (1996) Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 164, 27(2) 25-34.
- Arnaiz, P. (1997) Integración, segregación, inclusión. En P. Arnaiz Sánchez y R. de Haro Rodríguez (1997) *10 años de Integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro* (pp. 313-353). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Arnaiz, P. (2003) *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, P. y de Haro R. (1997) *10 años de Integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Ávila, V. (1998) *Análisis de la problemática de los alumnos con deficiencias visuales en los estudios universitarios: el caso de la Universitat de València*. Estudi General. Tesis Doctoral: Universitat de València.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000) *Index For Inclusion: Developing learning and participation in Schools*, CSIE, UK. (Trad. española. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, 2002) (consorcio.educacioninclusiva@ uam.es).
- Booth, T. y Ainscow, M. (2003) *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma.
- Booth, T. y Ainscow, M. (Eds.) (1998) *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. Routledge, London 1998.
- Castejón, J. L.; Vera, M. I. y Carda, R. M. (1991): La calidad de la enseñanza universitaria percibida por los alumnos. En VV. AA. *II Jornadas de Didáctica Universitaria*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Coll, C. y Miras, M. (2001) Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación. Vol. 2* (pp. 331-356) Madrid: Alianza.
- D.E.S. (1978) *Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.

- Darling-Hammond, L. (2001) *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- De Vicente, P. S. (1990) *Estrategias de formación del profesorado*. UNED.
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana, UNESCO.
- EADSN (2003) *Special education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*. Middelfart (Dinamarca): European Agency for Development in Special Needs Education.
- Echeita, G. (1998) Necesidades especiales en el aula. Evaluación de un proyecto internacional de la UNESCO para la formación del profesorado. *Siglo Cero*, 29 (2) 17-28.
- Echeita, G. (1999) Reflexiones sobre atención a la diversidad. *Acción Educativa*, 102-103, 30-43.
- Echeita, G. (en prensa) *Un marco de referencia para una educación más inclusiva*. Madrid: Narcea.
- Enguita, F. M. (1999) Las condiciones de la igualdad de oportunidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 19-24.
- Escudero, J. M. (2001) Garantizar el derecho de todos a una buena educación: políticas y prácticas para la diversidad educativa. Forum Europeo Administradores Educación, *La diversidad en el siglo XXI*, Oviedo, Diciembre.
- Fierro, A. (1999) Los alumnos con retraso mental, en Marchesi, A., Coll. C., Palacios, J. *Desarrollo psicológico y educación: trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid. Alianza editorial.
- Gimeno, J. (2000) La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En VV.AA., *Atención a la Diversidad* (pp. 11-35) Barcelona: Graó.
- Gobierno de La Rioja, Consejería de Educación Cultura y Deporte (2003) *Oferta educativa en La Rioja 2003/2004*. Logroño: Publicación anual de EDUCACIÓN, Gobierno de La Rioja.
- Gobierno de La Rioja, Consejería de Educación Cultura y Deporte (2004) *Conclusiones de las Jornadas de Atención a la Diversidad*. Logroño, 30 y 31 de marzo (Documento inédito).
- Gobierno de La Rioja, Consejería de Educación Cultura y Deporte (2004) *BORRADOR del Plan de Atención a la Diversidad de la Comunidad Autónoma de La Rioja* (Documento inédito).
- Gobierno de La Rioja, Juventud, Familia y Servicios Sociales (2004) *I Plan de Inmigración del Gobierno de La Rioja. BORRADOR*. Logroño, 7 de abril (Documento inédito).
- HELIOS II (1996) Carta de Luxemburgo: Hacia una escuela para todos. En *Informe Final del II Programa de Acción Comunitaria a favor de las personas con discapacidad Programa Helios II 1993-1996* (Educación) C. E. Luxemburgo.
- Hernández, P. (1986) *Psicología de la Educación y Enseñanza Universitaria*. I.C.E. de la Universidad de La Laguna.
- Consejo Escolar de Castilla-La Mancha. *II Informe Anual del Sistema Educativa en Castilla-La Mancha*. Consejo Escolar de Castilla-La Mancha.
- Informe de la Comisión de Educación Especial. *Una escuela comprensiva e Integradora*. Vitoria-Gasteiz. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1989.
- Jerez, R. (1997) La Universidad en la encrucijada: Universidad dual o Universidad democrática y de masas. *Revista de Educación*, nº 314, págs. 137-156.
- Junta de Andalucía (2001) *Guía para la atención educativa de los alumnos y alumnas con sobredotación intelectual*. Sevilla, Junta de Andalucía.
- Junta de Andalucía (2001) *La atención educativa al alumnado con discapacidad en la Comunidad Autónoma Andaluza*. Sevilla, Junta de Andalucía.
- Junta de Andalucía (2001) *Normativa sobre educación especial en Andalucía*. Sevilla, Junta de Andalucía.

- Junta de Andalucía (2001) *Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en la Comunidad Autónoma Andaluza*. Sevilla, Junta de Andalucía.
- Junta de Andalucía (2004) *Datos básicos*. Sevilla, Junta de Andalucía.
- Khun, T. S. (1986) *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Laïdi, Z. (1994) *Un monde privé de sens*. París: Fayard, citado por Tedesco, 1995. Madrid: Anaya-Alauda.
- Marchesi, A. (2004) *¿Qué será de nosotros los malos alumnos?* Madrid: Alianza Editorial.
- MEC (1994) *La educación especial en el marco de la LOGSE*. MEC. Secretaría de Estado de Educación. Madrid.
- Meijer, C. J. W.; Pijl, S. J. y Hegarty, S. (1997) Inclusion. Implementation and approaches. En S. J. Pijl; C. J. W. Meijer, y S. Hegarty. (Ed.) *Inclusive Education. A global agenda* Londres: Routledge.
- Morine-Dersheimer, G. (1991) *Tracing conceptual change in preservice teachers*. Chicago.
- Moriña, A. (2002) El camino hacia la educación inclusiva en España: una revisión de las estadísticas de educación especial. *Revista de Educación*, 327, 395-414.
- Nirje, B. (1969) The normalization principle and its human management implications. En Kugel, R. y Wolfensberger, W. (Eds.) *Changing Patterns in residential Services for the Mentally Retarded*.
- OECD (1995) *Integrating students with special educational needs into mainstreaming schools*. París: OECD.
- Orcasitas, J. R. (1998) Bases para el diseño y desarrollo del currículo en el marco de la atención a la diversidad. En Torres González, J. A. (dir.) *Intervención didáctica en educación especial*. Granada: Adhara, 29-46.
- Orcasitas, J. R. (2004) Retos de la Escuela Inclusiva en el Siglo XXI, *Revista Organización y Gestión Educativa*, 2.
- Ortiz, M. C. (2000) Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana *Siglo Cero*, 164, 5-13.
- Rivas, F. (1997) Principio de igualdad de oportunidades y orientación universitaria en estudiantes con discapacidad. En F. Alcantud (Ed.) *Universidad y Diversidad*. Universitat de València (Estudi General) Valencia.
- Rothblatt, S. y Wittrock, B. (1993) Las universidades y la 'educación superior'. En Rothblatt, S. y Wittrock, B. (Ed.) *The European and American university since 1800: Historical and sociological essays*. Cambridge University Press. (Versión española (1996) Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, S.A)
- Savolainen, H. and Kokkala, H., Alusuutari, H. (2000) *Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making Inclusive Education a Reality*, Ministry of Foreign Affairs of Finland y Niilo Maki Institute, Helsinki.
- UNESCO (1993) *Necesidades especiales en el aula*. París: UNESCO.
- UNESCO (1994) World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain 7-10 June, 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special needs Education*. Paris (ED-94/WS/18).
- UNESCO (1994) *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia. [http://sid.usal.es/mostrarficha.asp_Q_ID_E_1005_A_fichero_E_8.4.1].
- UNESCO (1995) *Our Creative Diversity*. Report of the World Commission on Culture and Development.
- UNESCO (1996) *Learning: The treasure Within*. Report of the Commission on Education for the twenty-first Century. Paris, UNESCO.

- UNESCO (1999) *Inclusive Schools and Community Support Programs*, Report Phase I (1996-1997).
- UNESCO (2001a) *Understanding and responding to children's needs in inclusive classrooms. A guide for teachers*. París: UNESCO.
- UNESCO (2001b) *Open File on Inclusive Education. Support materials for managers and administrators*. París: UNESCO.
- UNESCO (2002) *Inclusive Schools and Community Support Programs*. Phase II (1998-2001).
- UNESCO / MEC (1994a) *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Aprobada por la CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: ACCESO Y CALIDAD. Salamanca, 7-10 de junio de 1994 (<http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/SALAMA>).
- UNESCO-MEC (1994b) *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO.
- UNESCO-MEC (1994c) *Informe Final. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. UNESCO.
- UNESCO-MEC (1999) *Salamanca 5 años después*. UNESCO.
- United Nations Organization (1994/1996) *Standard Rules on Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*. Resolution of the General Assembly of the United Nations 48/46 of 20 December 1993. (Trad. cast.: Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad) NewYork/Madrid: Autor/Ministerio de Asuntos Sociales/Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
- Valiña Sampedro. *El camino de Santiago*. En J. Hoffman, 2002. *Avaliar para promover*. Porto Alegre: Meidação.
- Vera, M. I. y Santiago, J. M. (1990) La evaluación por los alumnos de la enseñanza recibida en la universidad de Alicante. En VV.AA. *I Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Villar, L. M. (1992) *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración*. Impredisur. Granada.
- Vislie, Lise (2003) From Integration to Inclusion: Focussing Global Trends and Changes in the Western European Societies. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 18. Nº 1 (2003) Routledge, UK.
- Wang, M.C. (1995) *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- Warnock, M. (1990) Informe sobre necesidades educativas especiales. en *Siglo Cero*. Nº. 120 Julio-Agosto 1990.