

EN OTRAS PALABRAS... NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Begoña de la Iglesia Mayol
Universidad de las Islas Baleares

APORTACIONES DEL INFORME WARNOCK

Los planteamientos y propuestas del National Joint Comité on Learning Disabilities, comité investigador encargado por el Parlamento Inglés de realizar el Informe Warnock, tenían como principal objetivo analizar las prestaciones educativas a favor de los-las niños-as y jóvenes con deficiencias físicas y/o mentales en Inglaterra, Escocia y Gales. Este objetivo, para muchos, se enaltece pasando a ser considerado como el referente más importante del cambio de mentalidad respecto la manera de entender la educación especial a nivel social.

Para alcanzar la finalidad propuesta, el NJCLD empieza por la dura y difícil tarea de definir lo que debe concebirse por educación, educación especial y necesidades educativas especiales.

La **Educación** es considerada como el conjunto de acciones, propuestas, organizaciones... que tienen como principal objetivo aumentar los conocimientos sobre el mundo y potenciar la adquisición de la autonomía. Dicho objetivo es común, para todo el mundo, sin ningún tipo de exclusión por sexo, raza, edad, nivel intelectual...

Por otra parte, la **Educación Especial** se define como la satisfacción de las nee para alcanzar las finalidades de la Educación. Esta definición asume que las nee forman un continuo, es decir, que deben ofrecerse prestaciones que vayan desde la ayuda temporal hasta aquellas que requieran ser permanentes a lo largo de todo el proceso de desarrollo de la persona.

Consecuentemente, se define el concepto de **nee** como toda necesidad que requiera una ayuda "extra", temporal o permanente, que se deba dar a un-a niño-a para que pueda superar una deficiencia educativa.

Se definen tres tipos de nee y se establece que deberán ser considerados los tres para alcanzar los objetivos de la Educación:

- Nee propias, según las características individuales: percepción de la realidad, capacidad de atención, memoria.

- Nee propias de la edad o etapa evolutiva en la que nos encontramos. Es decir, si nos encontramos en la etapa de operaciones formales, necesitaremos una ayuda adicional para poder realizar operaciones abstractas.
- Nee comunes a determinados tipos de trastorno o deficiencia.

Para prestar dichas ayudas, se exige una descripción detallada de la necesidad especial y no sólo el nombre que se asigna a la deficiencia que presenta la persona, ya que se entiende una prestación educativa especial con carácter de suplemento o adicional, no independiente o alternativo.

Los focos principales de atención, donde se hace un especial hincapié en dicho Informe, son la **Atención Primaria y la Educación Post-escolar**, a las que dedicaremos unas líneas para dar paso al tema que más nos interesa tratar: las aportaciones a la educación escolar.

Así, mejorar las posibilidades de acceso a la Educación durante los primeros años de vida, pasa a concretarse en la necesidad de crear nuevas escuelas maternas para todos los niños-as, con el objetivo de que puedan ser escolarizados en centros ordinarios todos los casos, excepto los gravemente afectados.

Por lo que se refiere a la educación post-escolar, se exige que las necesidades vayan siendo re-evaluadas mientras se esté en la etapa escolar para asegurar un proceso de inserción social y profesional adecuado. **También se propone que las instituciones y autoridades educativas se coordinen para ofrecer las prestaciones adecuadas a los jóvenes con nee.** Así, las instituciones superiores, las escuelas politécnicas y las universidades deben cubrir las necesidades de los alumnos-as que puedan acceder a ellas. Paralelamente, se establece que los casos de personas con afectaciones más graves, permanezcan durante más años en los centros escolares.

Por otra parte, ya que la tendencia que se establece es la de insertar a las personas con nee en el mercado de trabajo ordinario, se pide la reconsideración, investigación y análisis del tema de las dotaciones y ayudas a las personas con deficiencias.

Una vez resumidos, muy brevemente, los ejes prioritarios del informe, presentamos los planteamientos que hace el NJCLD sobre el tema de la **Educación Escolar**.

Se encarga a esta etapa la obligación de detectar la evolución de los casos que presentan nee y, por consiguiente, la obligación de adaptar de manera flexible la intervención y el currículum ordinario establecido. Y para los casos que presenten afectaciones muy graves (trastornos emocionales, problemas de conducta, plurideficiencias...) se plantea, de nuevo, un camino paralelo: los centros específicos.

Son los docentes de los centros ordinarios los que, según el Comité, deben estar en condiciones de reconocer y detectar una nee, de poner en marcha procedimientos de evaluación adecuados y de contribuir, con sus registros y observaciones, a la evaluación de la persona afectada. Estos profesionales deben tener una actitud positiva hacia la identificación y ayuda de los-las alumnos-as con nee, deben basarse en la colaboración

con las familias, con otros profesores y profesionales de otras ramas para aceptar el nuevo concepto de nee, establecido previamente. Delegar esta responsabilidad a los docentes implica hacer un importante esfuerzo en la formación inicial de los-las maestros-as (tercer eje prioritario del informe).

El Comité no es partidario de crear una carrera universitaria para formar profesionales que se dediquen a la detección y intervención en nee, más bien propone la especialización de profesionales una vez finalizada la formación inicial. Estas figuras profesionales (consejeros de Educación Especial, profesores móviles para deficiencias sensoriales, docentes a domicilio...) tendrían asignadas numerosas funciones como: asegurar la calidad de la educación especial, ayudar a los alumnos-as con nee y a sus respectivos profesores, asesorar a las autoridades educativas en materia de educación especial...

Para concluir este apartado de aportaciones teóricas del Informe, lo haremos con frases que resumen las ideas básicas de las que partió el Comité. Frases que asumir las nos lleva costando muchos años y que, sólo recordarlas es un propósito diario para los que trabajamos en Educación:

“Todos-as somos especiales”

“Todos-as tenemos, o podemos tener, nee para aprender”

“Todos-as necesitamos ayuda-s para asumir ciertos objetivos o aprendizajes”.

CRÍTICAS AL INFORME WARNOCK

Lo que cabe preguntarse, antes de entrar en cuestionamientos o críticas al informe, es que si el documento es considerado como el referente más importante del cambio de mentalidad respecto a la manera de entender la educación especial a nivel social, ¿por qué hoy, habiendo pasado más de veinte años, todavía pensamos que los-las alumnos-as con nee que están en aulas ordinarias, entorpecen y lentifican el proceso de aprendizaje de los alumnos-as que no presentan dificultades?

¿Por qué todavía pensamos que los-las niños-as que nacen con algún tipo de deficiencia deben pasar su infancia en casa o en centros específicos?

¿Por qué, como docentes, pensamos y defendemos que los casos de alumnos con nee no están bajo nuestra responsabilidad?

¿Por qué, como padres y madres, nos quejamos si nuestro hijo comparte el aula con un alumno-a con nee?

¿Por qué en las instituciones educativas y desde la administración todavía prima la idea de diagnosticar para clasificar y asignar así los recursos?

A partir de estos y muchos otros interrogantes podemos evidenciar que enaltecer la finalidad de dicho documento a ser el más importante referente de las ideas y

acciones futuras, pasa por algún tipo de dificultad, o mal planteamiento de base no exento de crítica.

Tal y como defienden Vlachou, A.(2000) , Michael Sterne (1991), John Wilson (1985), Ian Lewis, Graham Vulliamy,(1980)... lo primero que se debe saber es que el informe se elaboró y sufrió las consecuencias de una crisis económica importante. En toda crisis, lo primero que peligra es el hecho de ver la integración como una alternativa barata a la educación especial, dando permiso y justificando el mantenimiento de los centros específicos. Por tanto, se ha criticado el informe por divorciar la integración de los-las alumnos-as con nee de las políticas que afectan significativamente a la Educación de todos-as los alumnos-as.

Por éste y múltiples motivos, el término que propone Warnock desde una perspectiva positiva, se ha convertido en perpetuador de una práctica educativa exclusiva, ya que la ley de educación de 1981 en Inglaterra (CHM, 1982, 6-7) expone que “un alumno con nee puede ser excluido del sistema ordinario si no se le pueden ofrecer, por cualquier motivo, los recursos que se estiman necesarios”. La integración solo dependerá así de los recursos y personal que se disponga en los centros ordinarios. El término nee no es visto como un indicador de que el sistema no funciona si no como un mecanismo para percibir y detectar a los alumnos con dificultades como alumnos con “necesidades especiales”. De este modo, necesidades se identifica con dificultades e, inmediatamente, sirve para legitimizar un curriculum especial para estos-as alumnos-as. Esta legitimación manifiesta que el curriculum base no responde a las necesidades de todos-as los-las alumnos-as, y todavía menos, lo hacen las actuales propuestas de reforma del Ministerio de Educación.

Se ignora la premisa “tener derecho no es lo mismo que necesitar”, ya que necesitar un curriculum complementario significa que la educación no se construye para la inclusión de todos-as los-as alumnos-as. La integración se presenta sólo para aquellos-as alumnos-as con necesidades especiales, centrándose únicamente en el fracaso del alumno-a y no en el sistema, el cual no da respuesta a estas necesidades.

El concepto y la definición de nee resulta tan amplia, extensa y vaga que tiene diferentes significados dependiendo del contexto donde se utilice. Además, se convierte en una categoría para enmascarar y aglutinar a diferentes alumnos-as con deficiencias, se convierte pues en un instrumento homogeneizador. Resulta significativo, por ejemplo, el concepto de nee que asume la Administración, cuyas consecuencias prácticas se pueden evidenciar en el apartado siguiente.

Otro de los puntos que más han avivado críticas es el hecho de establecer, para casi todos los ámbitos tratados en el informe, una clara diferencia entre los niños-as ordinarios y los considerados especiales.

También se le ha criticado el hecho de perpetuar y fortalecer el profesionalismo, puesto que no otorga a los docentes la suficiente credibilidad como para atender las necesidades de todos-as los-las alumnos-as, creando así la figura del profesor-a de apoyo.

Como podemos observar, tras todo planteamiento o informe, existe aún el conflicto entre la ideología igualitaria sobre la integración de todos-as los-las niños-as en las mismas escuelas y la necesidad de separar los que resultan problemáticos dentro de las aulas.

CONSECUENCIAS DEL INFORME EN LA PRÁCTICA

“La integración en cuanto proceso ha tomado el lenguaje de la retórica; mientras que el lenguaje ha cambiado, los mismos grupos de profesionales están haciendo las cosas que hacían antes de que el término “integración” fuera moneda de uso corriente... Para decirlo sin ambages, los niños con nee todavía reciben una educación inferior, y aunque la retórica sobre integración en cuanto proceso puede servir para oscurecer o mistificar este hecho, la realidad sigue siendo la misma” (Oliver, 1992:23).

Este párrafo resume la experiencia vivida en un centro concertado de Palma de Mallorca, donde tenemos la posibilidad de contrastar el conocimiento teórico con las prácticas y la realidad de los-las docentes que trabajan la inclusión de alumnos-as con nee en sus aulas.

Este es el primer año que se ha concedido al centro el Programa de Integración, el cual permite tener un profesor-a de apoyo para atender las nee de los-las alumnos-as que, una vez evaluados-as y diagnosticados-as, cumplan los criterios establecidos para entrar a formar parte de este programa.

De este modo, los-las alumnos-as, que por tener nee y cumplir los criterios establecidos por la administración, son objeto de diagnóstico y de su consiguiente clasificación y etiquetaje, también contribuyen a justificar la figura del profesor-a de apoyo que se ha facilitado al centro.

Esta doble función del diagnóstico, entendido como la pasación de ciertas pruebas “objetivas” para obtener unos resultados que demuestren un nivel intelectual por debajo del 85%, anula por completo y desacredita el concepto establecido a nivel teórico de “alumno-a con nee”. No se entiende el concepto de nee como un continuo de necesidades y de prestación de ayudas, ya que sólo se consideran alumnos-as con nee aquellos que, a partir de los resultados obtenidos en una-s prueba-s objetiva-s estipulada-s por la administración local, dan resultados inferiores a 85. Por consiguiente, a todos-as los-las alumnos-as con algún tipo de dificultad centrada en la adquisición de un aprendizaje en concreto, no se les asegura un apoyo para superar su dificultad, por que no entran en el grupo de alumnos del programa de integración. A demás, a aquellos-as alumnos-as que se les etiqueta en el centro deberán ir al Instituto Balear de Asuntos Sociales para obtener el certificado de minusvalía que será el que realmente sirva para justificar el programa de integración en la escuela.

Fruto de esta situación, la orientadora y el maestro de apoyo del centro, junto con las directoras de primaria y secundaria se plantearon dos vías alternativas:

- Cumplir la exigencia de la inspectora y presentar los diagnósticos hechos para justificar la dotación de recursos para atender las nee de los alumnos del programa de integración, cuya elaboración correría a cargo del centro, ya que el EOEP no estaba dispuesto a dar ninguna ayuda.
- O, como alternativa, evaluar a todos-as los-las alumnos-as con algún tipo de necesidad para establecer el nivel de competencia curricular y así poder programar actividades y intervenciones adaptados su nivel y forma de aprender... y presentar dichos informes a la administración sin un dictamen cerrado y definitivo.

Primeramente, la tendencia espontánea fue la de optar por la primera vía, basada en el miedo y respeto a las instituciones “educativas” “superiores”. Pero, a partir de la reflexión sobre las posibles consecuencias negativas que puede llegar a tener un dictamen para justificar un recurso, decidieron resistirse a las demandas de la inspección y continuar con el proceso de evaluación iniciado. Fue el hecho de pensar que un dictamen donde aparece la etiqueta de “alumno con nee”, se identifica con alumno-a con un cociente intelectual por debajo de la media establecida para su edad. Es decir, alumno-a con nee es lo mismo que “alumno-a con deficiencia mental”.

Esta reflexión sobre el concepto de alumno-a con nee fue más allá al pensar en las consecuencias del etiquetaje en la familia y en posibles cambios de centro. Fue la directora de primaria quien se negó a firmar cualquier documento que confirmara una deficiencia mental de algún-a alumno-a que ella considerara que sólo presenta dificultades para aprender ciertos contenidos académicos. Más tarde, la directora de secundaria afirmó: “nosotros no tenemos alumnos con retraso mental, simplemente hay casos de alumnos con gran dificultad para aprender, pero casi todos son por problemas familiares”.

A partir del posicionamiento de las directoras, la orientadora y el profesor de apoyo se sumaron a la decisión tomada, pero con el miedo de participar en la reunión con los representantes de la administración y con la incertidumbre respecto a su lugar y horario de trabajo en los próximos cursos. Dicha reunión se vio anticipada por demanda del centro con el objetivo de aclarar la incoherencia detectada sobre los conceptos analizados. La sorpresa fue el encontrarse con un cambio, o mejor dicho con confusiones importantes en las figuras que, en teoría, representan lo estipulado administrativamente. En esta reunión se acordó, contrariamente a lo exigido en la primera reunión del curso, que no es necesario presentar un informe donde se dictamine un C.I., más bien se estipuló la necesidad de tener evaluados-as a los alumnos-as que presentan alguna dificultad, pero descartando la exigencia de tener la certificación del IBAS para formar parte del programa de integración y tener así asegurada la atención a las necesidades que presenta el-la alumno-a.

Actualmente, y si no hay previo aviso, para atender las nee de los alumnos-as en el centro y ser dotados del recurso del profesor de apoyo, es necesario presentar la

evaluación de los alumnos que presentan nee, sin tener que certificar deficiencias mentales, basadas en los resultados obtenidos en una prueba "objetiva", por parte del IBAS.

Todo este proceso ha tenido diversas consecuencias que, una vez más, han repercutido negativamente sobre los-las alumnos-as con nee, ya que el profesor de apoyo y la orientadora no les han podido atender, al tener que dedicar gran parte de su horario a cuestiones burocráticas solicitadas desde la administración.

Son muchas las preguntas que nos hacemos al contrastar el concepto teórico que presenta el informe Warnock y el concepto que asume la administración en nuestra comunidad autónoma, concepto que revierte en las prácticas diarias de los centros educativos:

- Si se evidencia cada día la diversidad de alumnos-as, docentes y familias en los centros, ¿por qué se debe justificar el hecho de tener recursos para atender a esta evidente diversidad?
- Si se entiende que el concepto nee como un continuo, ¿por qué motivo se necesita un certificado para poder recibir apoyo a las dificultades que uno-a pueda presentar frente a la difícil tarea de aprender?
- Si se conocen las consecuencias negativas del etiquetaje y/o de la evaluación para clasificar, ¿por qué todavía se exige un dictamen donde aparezca un término que simplifique una dificultad compleja que pueda presentar un-a alumno-a?
- ¿Por qué se crean los programas de compensatoria, el proyecto de intervención educativa, el programa de integración... como medidas específicas para atender a la diversidad, cuando ésta debe ser asumida por las instituciones de manera ordinaria?

REFERENCIAS:

- Álvarez Pérez, L., Soler Vázquez, E., Hernández García, J. (1998). *Un proyecto de centro para atender a la diversidad*. Madrid: Ediciones SM.
- Davis G.A i Thomas M.A. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.
- De Miguel, M., Pascual, J., San Fabián, J., Santiago P. (1993). *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Ian Lewis,; Graham Vulliamy,(1980). Warnock or Warlock? The Sorcery of Definitions: The Limitations of the report on Special Education. *Educational Review*; v32 n1 pp. 2-10.
- John Wilson (1985). Example or timetable? A Note on the Warnock Fallacy. *Journal of Moral Education*; v14 n3 p173-176.
- Oliver, M. (1992). "Intellectual masturbation: a rejoinder to Soder and Booth". *European Journal of Special Education*. 7(1)
- Pérez Pérez, R. (1994). *El curriculum y sus componentes. Hacia un modelo integrador*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Sterne, M (1981). The Warnock Report: A Minority View. *Education 3-13*; v9 n1, pp 27-32.
- Vlanchou, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- Warnock, M. (1978). *Special Education Needs (The Warnock Report)*. Londres: HMSO.