

# **LA ATENCIÓN DE LOS ALUMNOS/AS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. UN DEBATE ACTUALMENTE ABIERTO EN CATALUÑA A FAVOR DE LA CALIDAD DE VIDA DE LOS/AS ESCOLARES**

**Joan Lobato**  
**Universidad de Girona**

## **INTRODUCCIÓN**

En Cataluña las primeras experiencias de integración escolar se llevaron a cabo de manera simultánea en todos los centros educativos de carácter público; el Decreto Ley 117/84 del 17 de abril de 1984 referente a la ordenación general de la educación especial, establece el marco normativo de actuación en cuanto a la educación especial. A raíz de dicho Decreto se generaliza la integración escolar de alumnos con discapacidades.

A diferencia de como sucedió en el territorio MEC<sup>1</sup>, a partir de ese momento cualquier escuela pública de Cataluña debería aceptar la matriculación de aquellos alumnos con necesidades educativas especiales, cuyos padres lo solicitasen<sup>2</sup>. *El Departament*

<sup>1</sup> En JIMÉNEZ,P.; VILÀ,M. (1999:152).

El *Programa de Integración* se desarrolla en *dos fases*, reguladas por una serie de órdenes ministeriales. Una primera o fase de experimentación, a lo largo de tres cursos escolares (1985 a 1988) y una segunda fase de ampliación y consolidación de tres cursos (hasta 1992-93) en la que se pretenden de la generalización de los logros alcanzados.

<sup>2</sup> En JIMÉNEZ,P.; VILÀ,M. (1999: 162-163).

En la medida que se parte de un marco común sobre la nueva ordenación de la Educación Especial fundamentada en el principio de integración, la LISMI (1982), la filosofía y las bases teóricas de los decretos que regulan la práctica de la integración en *el territorio MEC* (Real Decreto de 1985) y en Catalunya (Decret 1984) son esencialmente las mismas. En lo que sí existen diferencias es *en la forma de proponer cómo esta integración se lleva a término*. Así, mientras que en *el territorio MEC* se propone *un plan gradual de implementación* de la integración, la administración catalana parte del principio de que *la escuela como institución debe responder a las necesidades de todo el alumnado que en ella se educa*. La línea seguida en *Catalunya* para el desarrollo efectivo del proceso de integración escolar implica a la totalidad del profesorado, *tanto a los profesionales de apoyo como a los de aula ordinaria de todos los niveles educativos*. De tal forma que en nuestra comunidad autónoma la integración escolar de alumnado con necesidad de ayuda especial no está condicionada a la decisión del Claustro (como ocurre en el territorio MEC con anterioridad a la LOGSE), sino que la totalidad de las escuelas públicas deben acoger a todo el alumnado que lo

*d'Ensenyament* designó unos *centros piloto* y proporcionó todo el soporte material y profesional para que las experiencias que en ellos se llevaran a cabo, se desarrollaran con el máximo de normalidad posible. Llegaron pues a normalizar el entorno escolar y lo transformaron en un entorno "no restrictivo" para que esos alumnos, los primeros en pasar por la experiencia, pudieran (con éxito) vivir una situación de integración escolar plena. Desde la *administración catalana* se considera que la integración escolar es una experiencia positiva tanto para el alumno/a como para el resto de sus compañeros y un camino adecuado que permite cubrir las necesidades de todo el alumnado: es, además, un proceso que implica a la totalidad del profesorado, ya que tal y como hemos mencionado anteriormente en una de las citas, se trata de una *obligación institucional*.

Pero el conflicto está en la calle: multitud de profesionales se muestran desconcertados, ya que, simultáneamente a las experiencias piloto, el resto de escuelas públicas catalanas se ven obligadas a poner en marcha experiencias sin el respaldo ni la existencia de aquellos recursos materiales y profesionales que en los otros casos se habían recibido. Me refiero a cambios de tipo arquitectónico (superación de barreras físicas), de preparación de los profesionales que ya en ellas trabajaban y de los soportes técnicos necesarios (tanto personales, como materiales).

La integración se convirtió en una carrera de obstáculos a superar conjuntamente tanto para los profesionales implicados, como para sus alumnos/as y los familiares afectados<sup>3</sup>.

solicite.

<sup>3</sup> Probablemente pueda parecer ésta una expresión un tanto exagerada, pero si nos situamos en el contexto y en el momento histórico, podríamos decir que ésta era la sensación generalizada. No debemos olvidar que se trata de unos momentos iniciales donde, de manera valiente y arriesgada, la administración toma una decisión muy importante a nivel escolar: pero la experiencia de los años nos ha demostrado que todavía quedaba mucho camino por andar: la formación del profesorado que en ese momento estaba en activo, la formación del profesorado futuro, una plena reforma de los programas universitarios, el establecimiento de unas bases ideológicas en cuanto al enfoque del tratamiento de la diversidad, el camino de las discapacidades a las necesidades educativas especiales, el establecimiento de nuevos caminos curriculares (en cuanto a la flexibilidad de los programas, adaptaciones, modificaciones, criterios de evaluación, criterios de promoción, criterios de asignación de servicios, creación de nuevos servicios...). Eran unos momentos en los que incluso los profesionales de la escuela ordinaria desconocían las posibilidades educativas de determinados alumnos que tradicionalmente sólo habían asistido a las escuelas de Educación Especial. Es decir, la nueva realidad (forzada por la administración) requería una reestructuración escolar que se debía llevar a cabo "sobre la marcha", la cual desbordaba a gran parte del profesorado: muchos no se sentían preparados y la sensación de angustia aumentaba. Y en medio de estas sensaciones vividas por los profesionales de la escuela, cabe preguntarse ¿cómo se sentían las familias y los propios alumnos?

Familias y profesionales reclamaban una mayor implicación de la administración; se sentían defraudados por ésta ya que les había obligado a iniciar un proceso y dejaba en ellos la máxima responsabilidad.

La puesta en marcha de la LOGSE (1990) supone, la ruptura con un modelo ideológico en torno al cual giraba la vida escolar hasta esos momentos; la existencia de un currículum fijo, mayoritariamente dominado por contenidos de carácter conceptual condicionaba plenamente la vida de los escolares: el éxito o el fracaso en la escuela dependía del dominio o no (o en todo caso, del almacenamiento o no) de determinados conceptos. Se ha escrito mucho sobre los modelos de escuela donde preferentemente el sentido de su existir se basaba en la reproducción del conocimiento (que en realidad respondía a la reproducción de un modelo social)<sup>4</sup>. Se trata, de todos modos, de una ideología que, en algunos ámbitos, ha persistido<sup>5</sup>; de tal manera que, para algunos colectivos profesionales que no han sabido entender la reforma educativa en profundidad, ésta únicamente se ha evidenciado a través de los hechos más superficiales: una nueva estructura del Sistema Educativo, se alarga la escolaridad obligatoria y se produce una profunda reforma en la educación secundaria.

Las primeras opiniones contrarias a estos hechos que, como ya he comentado, no dejan de ser una superficialidad del cambio, ya vaticinaban un fragante fracaso, y se basaban en una única opinión: la desmotivación de los alumnos entre 14 y 16 años que se ven obligados a asistir a la escuela provocará un fracaso del sistema.

Pero es evidente que la LOGSE iba más allá: la transformación de un sistema educativo a favor de una visión democrática de la escuela, en la cual se pretende producir y no reproducir conocimiento y en la que todos quedamos incluidos. Los verdaderos cambios suponían una plena transformación en la tipología de profesionales que, a partir de ese momento deberían de enfrentarse a nuevos retos. Podríamos decir que, en realidad, todos estos retos giraban en torno a un único lema: la atención a la diversidad.

Diez años después la integración escolar se ha reafirmado tanto en la educación infantil como en la educación primaria, y ha llegado también a la educación secundaria obligatoria. La experiencia acumulada a través de los años (a nivel teórico, práctico y formativo), no ha cerrado la discusión. Al contrario, el debate sigue vivo, entre otras cosas porque los propios profesionales implicados laboralmente, ideológicamente

<sup>4</sup> Los que pertenecemos a esa generación de escolares reconoceremos en nuestra mente frases del estilo: "ponerse al nivel", "subir al tren"... o simplemente recordaremos, también los términos con los cuales nos evaluaban (cualificaciones que en realidad eran producto de una medida numérica y facilitaban el camino a aquellos profesionales que hacían de la clasificación y selección del alumnado parte de su trabajo).

<sup>5</sup> En gran medida alimentada continuamente por el recuerdo (quien sabe si bucólico) del pasado (en cuanto a tipología de alumnos y de escuela) por parte de un cierto colectivo de maestros/as, y de la evidencia de los fracasos previos (en cuanto a la integración escolar se refiere). Fracasos que, en muchas ocasiones son vividos por los maestros y maestras como propios, pero que en gran medida son provocados por una falta de implicación de la Administración. Una implicación que debería de haber sido total; pero que en realidad, inicialmente, dejó en manos de las escuelas y de sus profesio-

y emocionalmente, se han preocupado de analizar con constancia el proceso y de hacer públicos los aspectos más conflictivos, con la intención de llegar a encontrar una plena solución a nivel legislativo.

Tal y como exponen JIMÉNEZ, P. Y VILÀ, M. (1999:166): "... los implicados en el desarrollo efectivo del proceso de integración escolar en Catalunya, han reclamado con insistencia la aparición de un nuevo Decreto que diera una respuesta operativa y clara a, por una parte, las dimensiones que desde la puesta en marcha del proceso de integración se han manifestado como más conflictivas ( inadecuada formación del profesorado; insuficiencia de recursos personales y materiales; indefinición en las funciones y en el alumnado que debe ser educado en los centros específicos: demasiada lentitud en el cambio hacia actitudes socio-educativas favorables y de respeto a la diferencia, etc...), y, por otra parte, a las nuevas exigencias de la LOGSE (la atención a la diversidad como eje alrededor del cual se articula la escolaridad obligatoria, ahora hasta los 16 años; el choque real que se produce entre un modelo educativo comprensivo e integrador en una sociedad competitiva e insolidaria,etc.)".

La esperada solución llega en noviembre de 1997 con la publicación del Decreto Ley 299/1997 sobre la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales. Las esperanzas inicialmente puestas en una solución de los aspectos más conflictivos del proceso de integración escolar (a nivel legal), se ven defraudadas. El Decreto de Ley del 1997 , a opinión de los profesionales de la educación supone un importante retroceso en cuanto a la atención de las necesidades educativas de los alumnos /as, así como un fuerte freno al desarrollo de la integración escolar; ya que ésta se lleva a cabo, pero únicamente poniendo en práctica niveles iniciales de integración que estancan al alumno y ponen ciertas barreras para que éste pueda llegar al que es considerado como nivel idóneo de integración: la integración comunitaria<sup>6</sup>.

nales el pleno desarrollo del proceso de integración.

<sup>6</sup> En MARCHESI, A; MARTÍN, E. (1990: 24-25).

El informe Warnock distinguió tres formas principales de integración: física, social y funcional. La integración física se produce cuando las clases o unidades de educación especial se han construido en el mismo lugar que la escuela ordinaria, pero continúan manteniendo una organización independiente (...). La integración social supone la existencia de unidades o clases especiales en la escuela ordinaria, realizando los alumnos (...) algunas actividades comunes con el resto de sus compañeros. Finalmente la integración funcional es considerada como la forma más completa de integración , en la que los alumnos con necesidades educativas especiales participan a tiempo parcial o completo en las aulas ordinarias. (...). Un informe más completo es el Söder (1980) a partir de la experiencia sueca.(...) distingue cuatro formas de integración: física, funcional, social y comunitaria. Cada una de ellas supone una mayor aproximación entre el grupo de alumnos con necesidades educativas especiales y el grupo de alumnos sin ellas. Mientras que la integración física y social coinciden con la física y funcional del informe Warnock, la denominada ahora funcional (...) es definida como la progresiva reducción funcional en la utilización conjunta de los recursos educativos... , la integración comunitaria es la que se produce en la comunidad una vez ha dejado la escuela. La integración educativa debe valorarse no sólo en si misma, teniendo en cuenta si posibilita el desarrollo personal

Veamos, pues, cuáles son los aspectos introducidos por este Decreto en cuanto a la atención de los alumnos con necesidades especiales.

## **EL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: CAMBIOS EN CUANTO A LA CONCEPCIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

La introducción del concepto de necesidades educativas especiales a través del Informe Warnock (1978) supuso un gran giro en el mundo educativo en cuanto a la manera de entender la diversidad en la escuela y a las propias personas que se encontraban inmersas en ella. Se produce una ruptura con las concepciones educativas centradas únicamente en el déficit de los alumnos, y se dirige la atención al posible acoplamiento entre las necesidades educativas presentadas por una persona y las posibilidades del sistema educativo de darles respuesta. Por lo tanto, las experiencias de aprendizaje que se le han proporcionado a la persona, junto con las condiciones personales nos pueden llevar a considerar el concepto de necesidades educativas especiales. Podríamos llegar a pensar que dicho concepto supone el gran paso adelante en el camino de la aceptación de la diversidad. La consideración de la diversidad como un hecho normal en la sociedad; y a la sencilla idea de que en la microsociedad escolar (como reflejo de una realidad diversa) a cada elemento se le debe proporcionar lo que necesita para su perfecto desarrollo y el perfecto desarrollo de todos, del conjunto, del grupo al cual se pertenece. Entendiendo el término “grupo” no como la unión de todas aquellas personas que presentan condiciones individuales semejantes atribuidas a posibles déficits (homogeneización, etiquetaje...), sino como el universo de personas que forman parte de la vida escolar.

La profunda aceptación del concepto que estamos tratando lleva, como consecuencia inmediata en diversos sistemas educativos europeos, a una reformulación de la educación especial; considerándola no como prácticas específicas llevadas a cabo en entornos segregados (escuelas de educación especial, unidades de educación especial...), sino como los recursos concretos que, integrados en el sistema educativo ordinario, darán respuestas concretas a las necesidades educativas de las que hemos hablado con anterioridad. Se trata de una reconceptualización recogida por la legislación española, concretamente en la ley orgánica del 1990 donde se afirma que: “... la atención de este alumnado<sup>7</sup> se regirá por los principios de normalización e integración escolar y el siste-

social del niño con necesidades especiales, sino si también favorece la integración en la sociedad durante la juventud y la edad adulta.

Por lo tanto, en este sentido y en mi opinión deberíamos actuar desde el nivel que mayores posibilidades de formación en cuanto al aprendizaje de estrategias sociales, ayudará al alumno/a a desarrollarse en la comunidad; considerando que la comunidad está ahí presente siempre y que las relaciones se producen de manera simultánea a la asistencia del alumno/a a la escuela.

<sup>7</sup> Refiriéndose a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

ma educativo dispondrá de los recursos necesarios para que el alumnado con necesidades educativas especiales tenga una respuesta educativa encaminada a conseguir, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos”.

En todos estos años las realidades escolares vividas en los centros, los conflictos, las preocupaciones profesionales (centradas en formación, atención al alumnado...), las dificultades surgidas en las relaciones sociales en los centros de secundaria, el sentimiento de incompreensión por parte del alumnado, el sentimiento de fracaso por parte de los profesionales, las contraposiciones en los enfoques de trabajo dentro de los mismos centros en cuanto al entendimiento de la diversidad, así como la inmensidad de problemáticas diferentes que implica la aceptación de una educación secundaria universalizada hasta los 16 años contrariamente a la que suponía la educación secundaria competitiva que representaba el camino al mundo universitario... se convierte en una “bomba de relojería” a punto de estallar. ¿Cómo era posible aplicar las ideas sobre la atención a la diversidad y desarrollar el concepto de necesidades educativas especiales en tales condiciones escolares?

Tal y como hemos señalado en el apartado de introducción, tanto los usuarios como los profesionales del sistema educativo reclamaban una respuesta que, en el caso de Cataluña, se concreta con el Decreto de ley del 1997. Un decreto centrado básicamente en la revisión del término de necesidades educativas especiales (una revisión justificada por las exigencias de la realidad cambiante), y que tendrá como consecuencias inmediatas el surgimiento de dos nuevos recursos de atención a la diversidad: las UAC y las UEE<sup>8</sup>; recursos que analizaremos con posterioridad; pero de los cuales podemos decir, llegados a este punto, que no son legislados por decreto de ley, sino que aparecen concretados en resoluciones anuales referentes a la normativa de los cursos escolares (a partir del curso 97-98).

Citaremos literalmente uno de los fragmentos que aparecen como punto de partida de dicho decreto:

“El presente Decreto, actualiza la regularización de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, el origen de las cuales puede atribuirse fundamentalmente a condiciones personales de discapacidad psíquica, motriz o sensorial, de sobredotación o a la historia educativa y escolar del alumnado”.

Este fragmento nos ayudará para establecer un primer punto de reflexión en cuanto al matiz que se da al término necesidades educativas especiales. Contrariamente

<sup>8</sup> UAC: Unidad de Atención Curricular

a lo que hemos expuesto con anterioridad vemos que el mismo término adquiere, semánticamente, otro sentido. Nuevamente volvemos al interés por concretar y especificar el origen de la deficiencia. Evidentemente, en ningún momento aparece término alguno que ponga un énfasis especial y de manera explícita en el déficit (el arte de utilización de las palabras lo evita): pero sí podemos afirmar que, a raíz de esta especificación administrativa, se corre el peligro de la malinterpretación que nos llevaría a una marcha atrás en el proceso y al peligro de volver a caer en un etiquetado (posiblemente con términos diferentes a los que se han ido cotejando a lo largo de la literatura histórica de la educación especial, pero al fin y al cabo etiquetado)<sup>9</sup>. Así lo que en el Informe Warnock se pretendía olvidar, tiende ahora a resurgir: el interés de las administraciones por delimitar claramente las necesidades educativas especiales a las que puede responder el sistema educativo a las que el sistema educativo ordinario del momento no puede satisfacer y que se convierten en legitimadoras de los centros y las aulas especiales (Porras 1998, en Jiménez, P.; Vilà, M. 1999:137). En el caso concreto de Cataluña se podría llegar a intuir que, a raíz del análisis del actual marco legislativo de la educación especial (decreto ley 299/1997), ese sería el camino a seguir. En el actual decreto se establecen nuevas formas de colaboración entre los centros de educación especial y los centros ordinarios con la intención de garantizar la continuidad de la educación.

La colaboración entre centros se concreta con una nueva forma de escolarización, que es entendida como una escolarización "compartida". En este caso concreto existen dos posibles modalidades:

- 1.- "Escolarización compartida" escuela de educación especial- escuela ordinaria: una vez que el alumno finaliza los estudios de primaria, juntamente con el EAP (Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico) se realiza un informe para estudiar la posibilidad que el alumno, en función de las necesidades educativas que manifiesta, pueda pasar a un centro de educación especial.
- 2.- "Escolarización compartida" centro ordinario- UEE (Unidades Escolares Externas): los alumnos susceptibles de acudir a las UEE serán aquellos que presenten necesidades educativas especiales derivadas de la inadaptación al medio escolar y, además, sean jóvenes con riesgo de marginación, con rasgos de inadaptación social, con conductas agresivas, predelictivas o de naturaleza similar.

UEE: Unidad Escolar Externa

<sup>9</sup> Me refiero al proceso de consecución de una escuela única que incluya a todas las personas y que permita el acceso a todos con igualdad de condiciones a la educación. El camino hacia una escuela inclusiva.

Siguiendo las palabras de Mel Ainscow (1998:5): ... algunos escritores (por ejemplo Ballard, 1995) han acentuado la necesidad de ver la inclusión como un proceso por el cual la escuela continua buscando nuevos caminos para dar respuesta que tengan en cuenta la diversidad. En este sentido, sugiere una escuela con una orientación inclusiva que defina la diferencia como una parte normal

Se trata de un recurso organizativo externo a la escuela ordinaria y que se puede desarrollar en centros especializados en el tratamiento de jóvenes que se encuentren en las condiciones que acabamos de mencionar. Por lo tanto, una UEE puede estar ubicada tanto en un centro de educación especial, como en centros donde se desarrollen planes de transición con formación prelaboral (escuelas de oficio, escuelas taller...).

La escolarización en las UEE es compartida con el centro ordinario en el que estará matriculado el alumno y del cual dependerá a efectos académicos y administrativos. Se trata de una situación de escolarización de carácter temporal; el equipo responsable del alumno<sup>10</sup> deberá realizar un plan de actuación dirigido al alumno por un período concreto (revisable y de máximo un curso escolar), con unos objetivos acotados y evaluables cada tres meses.

En caso de que se estime el retorno del alumno al centro ordinario, se seguirá el proceso administrativo adecuado.

Por otro lado, ya dentro del sistema ordinario, el *Departament d'Ensenyament* presenta las UAC (Unitat d'Adaptació Curricular) como un recurso de atención a la diversidad dentro de los centros y en la etapa de educación secundaria obligatoria.

El recurso de la UAC va dirigido a los alumnos que, aún habiendo pasado por adaptaciones curriculares, rechazan el marco teórico de las clases, valoran negativamente el marco escolar y valoran positivamente el aprendizaje de un oficio. Se trata de alumnos que, por diferentes motivos, manifiestan necesidades educativas especiales graves que requieren adaptaciones curriculares sustanciales. El *Departament d'Ensenyament* concreta mucho más y en las normativas de inicio de curso llega a hablar de alumnos con trastornos de conducta graves de etiología diversa (socioeconómica, rasgos psicóticos, etc...), afectados por situaciones culturales o sociales desfavorecidas. Alumnos con necesidades educativas graves y permanentes, especialmente psíquicas, que requieren una metodología de aprendizaje esencialmente manipulativa.

Las finalidades que se pretenden conseguir a través de dicho recurso son: a) contribuir a la adquisición de niveles de sociabilización y maduración propios de la etapa evolutiva, b) recuperar déficits de contenidos, sobre todo de tipo instrumental. Los objetivos que, de manera general se pretenden conseguir con la puesta en marcha de las UACs son: a) favorecer la integración del alumnado al centro educativo, b) buscar una vía alternativa complementaria para ayudar al alumno a adquirir los objetivos de la etapa y obtener la acreditación correspondiente.

Siendo conscientes, desde el propio *Departament d'Ensenyament*, del peligro existente entre el colectivo de profesionales, de posibles prácticas inadecuadas en la

corriente de la experiencia humana.

<sup>10</sup> Tutor de ESO, el EAP (Equipo de Asesoramiento psicopedagógico, y responsable del alumno en

puesta en marcha de las UAC, se presentan las siguientes recomendaciones:

- a.- Evitar la creación de grupos fijos que pasen la totalidad de su horario en la UAC; los alumnos distribuirán su horario en horas de UAC y horas de aula ordinaria.
- b.- Evitar crear una identidad única.
- c.- El currículum del alumno de la UAC se deberá conseguir con propuestas individuales para cada uno.
- d.- Evitar que el alumno se sienta marginado o castigado en la UAC.
- e.- Posiblemente habrá determinados alumnos que, durante un período de su escolarización, realizarán actividades mayoritariamente en la UAC.

Como todos podemos ver, tanto uno como otro son recursos creados con la intención de trabajar por la inserción social y el aprendizaje de estrategias de adaptación a la vida en sociedad, pero paradójicamente, desde entornos segregados (fuera del centro ordinario-UEE- y dentro del propio centro ordinario-UAC-).

Aunque ambos recursos (UEE y UAC) se muestren como elementos todavía ligados a la escuela ordinaria, es evidente la separación física de la persona respecto del resto de alumnos. En la práctica resulta inevitable que, al menos entre los alumnos del centro, se produzcan actitudes de identificación y prácticas de identidad en función del tipo de escolarización que cada alumno siga. Se trata, por lo tanto, de una puerta abierta al fomento de las actitudes discriminatorias entre el alumnado, que dará pie a estrategias de protección de los propios afectados. Estrategias de relación, actitudes... dos elementos imprescindibles a trabajar en el camino de la interacción social normalizada en una situación de diversidad.

¿Cómo podemos pretender llegar a desarrollar prácticas escolares que estén en consonancia con el modelo de escuela comprensiva que incluya a todos y abierta a la diversidad (tal y como propugna la LOGSE), cuando la propia administración es la que nos muestra modelos segregadores “disfrazados” como recursos que, en realidad, representan una visión sesgada de la verdadera atención a la diversidad?

Inclusión-exclusión: términos opuestos semánticamente, pero tal y como nos demuestran las estrategias y los recursos diseñados por el *Departament d'Ensenyament*, resulta verdaderamente difícil no hablar de inclusión pudiendo caer en prácticas excluyentes. Llegar al modelo de escuela inclusiva resulta verdaderamente difícil, pero ¿cual es el verdadero objetivo?, ¿qué deseamos conseguir con las prácticas escolares que se desarrollan hoy en día en los centros *catalanes*? Volviendo a las palabras de Mel Ainscow (1998:4) : “ ... ¿el objetivo es avanzar hacia un sistema de escolarización unificado que sea capaz de atender a todos los niños como individuos?. o ¿es continuar con la tradición de sistemas paralelos por los cuales algunos niños reciben formas de educación separadas?

Resulta difícil entender cómo los esfuerzos de la mayoría de los profesionales que, en su momento (tal y como referimos ya en el apartado de introducción) se vieron obligados, por una decisión administrativa, a incluir (sin recursos) en sus escuelas a alumnos que presentaban necesidades educativas especiales, con el fin de iniciar el proceso de integración; se han visto “recompensados” (más bien defraudados) por una nueva imposición administrativa, que esta vez les insta a excluir a los mismos alumnos agrupándolos en nuevos modelos de escolarización que responden a una tipología concreta de necesidades educativas especiales<sup>11</sup>. Jiménez, P; e Illán, N. (1997:37,40) hablan, precisamente, de lo contraproducente que ha sido el hecho de desarrollar prácticas excluyentes y homogeneizantes en la vida escolar: la necesidad de concentrar individuos con problemas homogéneos se ha demostrado contraproducente y el hecho de concentrar los problemas en un grupo de clase, ha significado determinar círculos viciosos en los cuales los síntomas de la “incapacidad”, no sólo se perpetuaban sino que se regeneraban degenerando.(...) Definir especial una educación, significó diferenciarla de otra no especial. Esta división contribuyó durante mucho tiempo a proponer dos direcciones en el uso de las dos educaciones: una dirigida a las personas “normales”, y la otra a las personas “no normales”. La aceptación de estas premisas nos sitúa ante dos itinerarios diversificados para dos categorías de individuos: los definidos incapacitados y los normales.

La reflexiones hechas por Jiménez e Illán nos pueden llevar a establecer un paralelismo entre las prácticas pasadas a las que ellos se refieren y las que actualmente se llevan a cabo en los centros de secundaria en Cataluña: dos itinerarios diferenciados para alumnos “normales” y alumnos con necesidades educativas especiales.

Como ya pensaban algunos de los primeros estudiosos en el campo de la educación especial: se aprende a vivir en sociedad, viviendo en sociedad; se aprende a ser un elemento social, teniendo protagonismo y responsabilidades en sociedad. ¿Qué hubiese sido de Víctor de Aveyron (“el niño salvaje”) si el sr. Itard no hubiese tomado la decisión (entendida como radical en su momento) de llevárselo a su casa y procurar que el niño viviese en un entorno el máximo de normalizado posible (en una familia) y luego extendiese su radio de relaciones sociales?. ¿Hubiese podido aprender a relacionarse en sociedad desde la marginalidad en la que se encontraba inmerso dentro de la primera institución segregada donde se le condenaba a vivir?

El marco legislativo es el punto desde el cual se deberán desarrollar las actuaciones escolares. Pero el análisis, por parte de los profesionales, de las directrices marcadas en la ley nos debe llevar a una escuela secundaria diferente a la que, peligrosamente, se puede desprender de la ligera y superficial interpretación de aquellos puntos presentados por la administración que pueden ser considerados conflictivos (algunos de los

la UEE.

<sup>11</sup> Volvemos a la utilización del etiquetado de las personas, esta vez, tal y como ya hemos señalado, utilizando un término que en su origen nada tenía que ver con ello. Un término que, precisamente pretendía el efecto contrario.

cuales han sido tratados en el presente escrito).

Nos referimos a una escuela secundaria en la que el objetivo final sea conseguir el desarrollo de una vida con calidad para todos los chicos y chicas que asisten.

¿Cómo trabajar para la calidad de vida de los escolares atendiendo, al mismo tiempo, a la diversidad? Responder a esta respuesta es verdaderamente complicado, pero considero que, como si de un juego de mesa se tratase, hay tres fichas a mover: el individuo, el currículum y el profesional. La manera en que conjugemos dichos elementos, e interpretemos necesidades, intereses y objetivos finales de cada una de las partes, será fundamental. Además, el equilibrio entre estos tres elementos únicamente se conseguirá a través del debate entre ellos, teniendo cada uno las dosis de protagonismo suficiente como para llegar a estabilizar o desestabilizar la vida escolar; el consenso entre las partes es pues fundamental. Si trabajamos por una escuela que incluya a todos, una escuela para todos... esa escuela deberá ser construida por cada uno de los elementos que en ella viven, deberán por lo tanto implicarse, y debatir para llegar al aprendizaje creativo del desarrollo en sociedad. De nada servirá, por lo tanto, que esa escuela sea diseñada por unos pocos, para que otros, sin saber por qué y para qué cumplan desinteresadamente unos determinados requisitos.

El debate sigue abierto en Cataluña, y espero que el debate no muera ya que ése será el hilo del cual deberemos estirar para llegar a la escuela de calidad.

## **BIBLIOGRAFÍA:**

- AINSCOW, M. (1998). Avancem cap a escoles que siguin vàlides per a tots els alumnes. Suports, vol. 2, 4-10.
- Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya nº 2528-28.11.97. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. DECRET 299/1997, 25 de novembre, sobre l'atenció educativa de l'alumnat amb necessitats educatives especials.
- FORTEZA, D. (1998). Controversias e interrogantes en torno a la diversidad en secundaria. Las voces de los implicados. Revista de Educación Especial, nº24, 7-41.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. 1997. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. DIRECCIÓ GENERAL D'ORDENACIÓ EDUCATIVA. Instruccions d'organització i funcionament de les unitats d'adaptació curricular (UAC) als instituts que imparteixen educació secundària obligatòria i del procediment i les condicions d'adscripció d'alumnat a les unitats d'escolarització externa (UEE).
- JIMÉNEZ, P; VILÀ, M. (1999). De educación especial a educación en la diversidad. Ediciones Aljibe, Málaga.
- JIMÉNEZ, P; ILLÁN, N. "La atención a la diversidad en la Educación secundaria obligatoria", en ILLÁN, N; GARCÍA, A. (1997). La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el s.XXI. Ed. Aljibe.
- MARCHESI, A.; MARTÍN, E. (1990) "Del lenguaje del transtorno a las necesidades educativas especiales" MARCHESI, COLL, PALACIOS (comp.) Desarrollo psicológico y educación. Volumen III. Madrid, Alianza.
- ONRUBIA, J. (1999) Ensenyar i avaluar a les Unitats d'Adaptació Curricular(UAC): el complex equilibri entre la significació i la rellevància. Suports, vol.3, 102-111.
- RUIZ, R. (1999). Algunes reflexions i propostes sobre aspectes conceptuals i pràctics de les adequacions curriculars. Disseny de "Bases Curriculars Comunes" per a tot l'alumnat i adequació personalitzada del currículum. Suports, vol.3, 121-148.