



**LA INTEGRACIÓN DE ALUMNOS CON PARÁLISIS CEREBRAL EN
LOS CENTROS ORDINARIOS DE GALICIA**

**THE INTEGRATION OF PUPILS WITH CEREBRAL PALSY INTO REGULAR
SCHOOL SYSTEM OF GALICIA**

Jesús Miguel MUÑOZ CANTERO
Javier MARTÍN BETANZOS
Universidade da Coruña

Data de recepción: 03/05/2010
Data de aceptación: 23/11/2010

RESUMEN

La escolarización en centros ordinarios de escolarización preferente de alumnos con discapacidad de tipo sensorial o motor ha obedecido, tradicionalmente, a la necesidad de concentrar las ayudas o servicios en determinados centros. También cuando se escolariza a estos alumnos en centros ordinarios se hace en torno a unos principios organizativos: normalización, integración, individualización y sectorización. El colectivo de alumnos con parálisis cerebral es de los que más despliegue de medios necesita para darle una buena respuesta educativa a sus necesidades. Sin embargo, la posibilidad de escolarizar a los alumnos en centros preferentes ha pasado de ser una opción a ser una práctica demasiado extendida, propiciando la

concentración de alumnos con discapacidad en unos pocos centros, fomentando la segregación y creando una situación difícil de conciliar con los principios a que hacemos referencia.

En la actualidad muchas de las ayudas materiales que se invocaban para proceder así –por ejemplo, las informáticas– son ya de uso corriente y las ayudas del personal especializado, en muchos casos, no existe o es la misma que se da en los demás centros ordinarios. Por eso, la escolarización de los alumnos con parálisis cerebral en centros de escolarización preferente, en bastantes casos, no está en absoluto, justificada.

PALABRAS CLAVE: escolarización, integración, necesidades educativas, parálisis cerebral.

Correspondencia:
munoz@udc.es

ABSTRACT

The schooling in pupils' preferential centers with disability of sensory or motive type has obeyed, traditionally, the need to concentrate the helps or services in certain centers. Also when these pupils are schooled in regular school system it is done concerning a few organizational principles: normalization, integration, individualization and organization in specific areas. The group of pupils with cerebral palsy is from that more unfolding means needs to give them a good educational response to their needs. Nevertheless, the possibility of enrolling in school the pupils in preferential centers has passed of being an option to being a practice too widespread, propitiating the pupils' concentration with disability in a few centers, fomenting the segregation and creating a difficult situation to harmonize with the principles to which we were referring.

At present many of the material helps that were invoked to proceed this way - for example, the computer ones - are already of current use and the helps of the specializing personnel, in many cases, it does not exist or is the same that gives itself in other ordinary centers. Because of it, the education of the pupils with cerebral palsy in centers of preferential education, in enough cases, it is not by no means, justified.

KEY WORDS: schooling, integration, cerebral palsy.

...las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras....

Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves...

UNESCO (1994)

“El muro de Berlín ha caído, Nelson Mandela ha sido puesto en libertad pero Moly no asiste todavía a la escuela de su barrio”

(Arnaiz, 2003)

Los alumnos discapacitados motóricos – grupo heterogéneo de alumnos- se han escolarizado en centros asistenciales-educativos especiales de carácter privado o centros educativos ordinarios en régimen de integración, casi exclusivamente públicos, en los últimos tiempos. Las diferentes modalidades de escolarización, las diferentes enfermedades, condiciones o estados que cursan con afectación motora y los diferentes recursos puestos en juego nos ofrece un campo de estudio bastante heterogéneo.

Es por lo que vamos a considerar para nuestra reflexión única y específicamente a los alumnos con parálisis cerebral que se escolarizan en los centros ordinarios. Dentro de los centros ordinarios distinguiremos los centros ordinarios estrictamente y los centros ordinarios de escolarización preferente de alumnos discapacitados motóricos.

La parálisis cerebral *“es un trastorno global de la persona, consistente en un desorden permanente (irreversible y persistente a lo largo de toda la vida) y no inmutable (no quiere decir que las consecuencias no cambien involutiva o evolutivamente) del tono, la postura y el movimiento (trastorno neuromotor), debido a una lesión no progresiva; no aumenta ni disminuye, es decir, no es un trastorno degenerativo) en el cerebro antes de que su desarrollo y crecimiento sean completos (se produce en un periodo de tiempo en el cual el sistema nervioso central está en plena maduración”*: Dossier Minusval, 2008) Pero la parálisis cerebral no sólo produce afectación motora, sino que puede producir problemas sensoriales, problemas de lenguaje y de comunicación, problemas médicos y trastornos que impiden la autonomía personal, entre otros, además de problemas

cognitivos de diversa índole y consideración; el retraso mental está presente según el *dossier* que citamos más arriba en torno al 50 %.

La parálisis cerebral produce las necesidades educativas más variadas en torno a cinco ámbitos fundamentales: movimiento, autonomía personal, habla y comunicación, relación socioafectiva y relación con el entorno físico. Muchas de estas necesidades producen un verdadero déficit en el alumno en su interacción con el medio, haciendo totalmente necesaria una respuesta educativa muy especial, con adaptaciones drásticas en el currículo, en el acceso a él, en el material didáctico, mobiliario, edificio, aula, etc. Estas adaptaciones han propiciado en muchas ocasiones actuaciones administrativas o educativas bastante discutibles.

LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN CENTROS PREFERENTES.-

Viene siendo tradicional que el alumnado con discapacidad grave sensorial o motórica que necesite *atención más especializada* y precise recursos personales, materiales y técnicos *extraordinarios*, de difícil generalización en todos los centros sea escolarizado en centros escolares preferentes. Esta decisión que puede parecer acertada, en muchas ocasiones, no lo es, por variados motivos. La Administración Educativa, ya fuera la central o, en la actualidad, las diferentes autonómicas estableció los criterios para la escolarización de dicho alumnado en los distintos niveles y etapas de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, reconociéndoles derecho preferente para su admisión en aquellos centros ordinarios sostenidos con fondos públicos que dispusieran de los recursos adecuados para sus necesidades específicas o que fueren recomendados en la propuesta de escolarización formulada por el Equipo Multiprofesional o Específico y aprobada por la Administración Educativa, con el propósito de mantener una

distribución equilibrada, considerando su número y algunas características específicas. Sin embargo, y por eso hemos puesto en cursiva algunas palabras en este párrafo, en los centros preferentes ni existe atención más especializada ni recursos extraordinarios si exceptuamos algunas adaptaciones para la accesibilidad o la existencia de auxiliares educativos.

Ya desde la implantación de la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) en relación con la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales, se decía que la misma se llevaría a cabo en centros ordinarios y únicamente cuando el aprovechamiento del alumno vaya a ser mínimo en este tipo de centros dicha escolarización se realizará en las unidades de Educación Especial en centros específicos o en unidades de Educación Especial en centros ordinarios.

Ya el MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) en el territorio donde, aún, las comunidades autónomas no habían asumido las competencias en materia educativa, efectuó en el curso 1997/98 una planificación y sectorización de recursos, generalizando la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en *centros que debieran disponer de recursos tanto materiales como personales para atender a estos alumnos. Asimismo el MEC mantuvo una red de centros preferentes de integración de alumnado con discapacidad motórica o auditiva, dado el alto grado de especialización y medios específicos que la escolarización de alumnos con estas características requiere. (CESCES: Consejo Escolar del Estado, 2008)* Pero el Consejo Escolar del Estado, de quien hemos tomado las notas que anteceden decía lo siguiente: “*El Consejo Escolar del Estado se dirige a las diversas Administraciones educativas para que se corrijan de manera inmediata las diversas insuficiencias que se vienen detectando en cuanto a medios humanos, materiales, ratios, etc... en los servicios de orientación externa. Asimismo*

el Consejo Escolar del Estado plantea a las diversas Administraciones educativas la necesidad de completar la existencia en todos los centros de enseñanza pública, independientemente de los niveles educativos, de departamentos de orientación?. (CESCES, 2008) Pues bien, esa escasez de recursos aún sigue existiendo, con la salvedad de que la comunidad autónoma gallega ha sido pionera en dotar a los centros de educación infantil y primaria de orientador u orientadora.

Sin embargo, la posibilidad de escolarizar a los alumnos con necesidades educativas en centros preferentes, ha pasado de ser excepcional a ser habitual en muchos casos. Así hay alumnos que recorren kilómetros o pasan bastante tiempo en un transporte especial para recibir atención educativa y todo porque al centro al que van cuenta con ascensor o rampa en la entrada. En Galicia la orden que regula la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales es la de 27 de diciembre de 2002 (DOG 30/01/2003: Se establecen las condiciones y criterios para la escolarización en centros sostenidos con fondos públicos del alumnado de enseñanza no universitaria con necesidades educativas especiales). En su artículo 10 dice que el alumnado con necesidades educativas especiales tendrá preferencia para su escolarización en los centros ordinarios que posean los equipamientos, servicios complementarios o las especializaciones profesionales necesarias para garantizarles una atención educativa de calidad. En el artículo 11 se hace mención a que se determinarán los centros de escolarización preferente y sus zonas geográficas de influencia, teniendo en cuenta los diferentes tipos de atenciones específicas y de apoyos y servicios complementarios que, de acuerdo con las necesidades detectadas, se estimen oportunos.

Conviene en este punto recordar algunos criterios (Echeita, 1997) para la atención a la diversidad en contextos educativos:

- Hay que tender a la máxima normalidad u considerar las propuestas lo más cercanas posible al currículum ordinario con atención individualizada.
- Procurar que se lleven a cabo medidas ordinarias, y las medidas ordinarias se implementan mejor en los centros ordinarios, antes que extraordinarias.
- Facilitar acuerdos en el centro respecto a la posibilidad de aplicar medidas extraordinarias.
- Prever las consecuencias que va a tener la aplicación de medidas extraordinarias para las personas implicadas y el centro educativo.

Los alumnos escolarizados en la modalidad de Educación Especial han ido reduciéndose paulatinamente y a buen ritmo. Así en el curso 1990-91 eran 42.329 y en el curso 1999-2000 la cifra era 27160, a pesar del aumento de la población ((Escolano, 2002). Es decir, hay una tendencia a la normalización que es manifiesta, sin embargo, la segregación en centros preferentes no es admisible cuando los recursos de estos centros o son raquíuticos o los alumnos sólo necesitan eliminación de barreras arquitectónicas, un ordenador –no en todos los casos- y un auxiliar educativo.

El motivo que señalan las autoridades educativas para justificar la escolarización en centros preferentes es la especificidad de los recursos, ya sean materiales o personales, imposible de generalizar a todos los centros.

Podemos clasificar el tipo de ayuda concreta en los centros de escolarización preferente de alumnos discapacitados motóricos en:

- **Material.-** *Las ayudas técnicas o productos de apoyo* (material ortopédico, hardware –sobre todo adaptación de periféricos y de la interfaz- y software

informático, etc), soportes especiales (sistemas aumentativos/alternativos de comunicación, sintetizadores de voz, etc), atriles, mesas y sillas adaptadas, adaptaciones en el edificio, aulas y dependencias de usos múltiples accesibles, entre otros.

- **Personal.-** Para la evaluación/orientación de las necesidades educativas, por un lado y, para el despliegue de la respuesta educativa, por otro. Entre estos recursos humanos especializados tenemos: orientador de equipo específico, orientador de centro, profesor de pedagogía terapéutica, de audición y lenguaje, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, médico rehabilitador, auxiliar educativo, doblar a los profesores de áreas concretas (educación física, plástica, tecnología), etc. Se hace imprescindible el establecimiento de relaciones fluidas entre los recursos humanos que pertenecen a distintas instituciones o se opta por la formación de verdaderos equipos multiprofesionales.
- **Curricular.-** Adaptaciones significativas del currículo, del acceso a él, de la metodología, de la evaluación de los objetivos (preguntas cortas o cerradas, del tiempo a emplear en el examen) adaptaciones de áreas muy concretas (matemáticas, lenguaje, educación física, plástica, etc.)

La problemática del alumno con parálisis cerebral se agrava conforme se sube en el nivel educativo, siendo bastante grave en la educación secundaria. La presencia de alumnos con parálisis cerebral en los estudios superiores es casi anecdótica, porque los alumnos se han ido quedando por el camino, muchas veces debido a factores externos al propio alumno. Así, en muchas ocasiones, el alumno con parálisis cerebral en un centro de secundaria no logra integrarse en el sistema

y si está escolarizado en un centro preferente, la relación entre iguales sólo tendrá lugar con otros alumnos con afectación motora. Ilustramos esta cuestión con la publicación monográfica de la *European Agency for Development in Special Needs Education*: “*La existencia de la educación especial en la fase de educación secundaria es un tema complejo en todos los ámbitos educativos. Varios informes (ver estudios de la Agencia sobre la educación especial en Europa, 1998, 2003, como ejemplos) sugieren que la inclusión generalmente funciona bien en la fase de educación primaria, pero que en la secundaria surgen serios problemas. Se puede afirmar que el aumento en la especialización de las áreas y las distintas estrategias organizativas de los centros de secundaria dan como resultado dificultades para la inclusión de los alumnos en este nivel. Esta situación se refuerza por el hecho de que, generalmente, la diferencia entre los alumnos con NEE y sus compañeros aumenta con la edad. Además, en muchos, la educación secundaria se caracteriza normalmente por un modelo <de agrupamientos>”.....(*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2008).*

Analicemos tres cuestiones importantes:1) ¿Cómo se designan y con qué criterio los centros preferentes? y 2) ¿Podemos considerar que estas ayudas son de difícil generalización? 3) ¿Tiene sentido esta forma de segregación en la actualidad? ¿Cómo se concilia esta contingencia con los principios mencionados de individualización, normalización, integración y sectorización?

1.-¿CÓMO SE DESIGNAN LOS CENTROS?-

En Galicia son las delegaciones provinciales de la *Consellería de Educación* las que en una resolución nombran a los centros y se lo comunica mediante una circular. ¿Qué criterios se siguen? La designación de los centros

preferentes de escolarización es algo que se hace discrecionalmente. Así hay centros que fueron designados por:

- Estar cerca de otro que escolarizaba a alumnos en educación primaria, en el caso de los centros de secundaria, Como es el caso del los que funcionan como tales en este nivel educativo.
- Poseer rampa y/ o ascensores.
- Haber funcionado de hecho como tal durante algún tiempo.

Como se ve, no hay ninguna razón de índole pedagógica para la designación de los centros. Tampoco la hay de índole logística como tendremos ocasión de ir analizando. No tiene ninguna explicación que haya solamente un centro de educación secundaria en toda la comunidad gallega que escolarice a los alumnos discapacitados motóricos de forma oficial.

En este sentido, merece un detenido comentario la cuestión de las llamadas barreras arquitectónicas. El debate que se puede suscitar sólo puede ser en torno al cumplimiento de la ley vigente, ley que obliga a los edificios públicos –los centros de enseñanza son considerados como tales por la ley - Ley 8/1997, del 20 de agosto, de accesibilidad y supresión de barreras, y no en torno a ninguna otra cuestión, cuyo debate, por innecesario, resulte estéril. La citada ley en su artículo 13, apartado 4 señala los edificios que son considerados de uso público y entre ellos se nombra expresamente a los centros de enseñanza. En el artículo 14 y en los siguientes se especifica que alguno de los accesos peatonales al interior de los edificios debe ser adaptado o practicable y se debe per-

mitir la movilidad horizontal o vertical mediante rampas o ascensores. En el artículo 20 se dice claramente que todos los elementos y servicios de las instalaciones deberán estar diseñados de forma que sean accesibles para todas las personas. Para finalizar este comentario sobre la ley vigente en la comunidad autónoma gallega, nos parece necesario señalar que el artículo 36 “*considera infracción grave el incumplimiento de las normas de condiciones de accesibilidad y supresión de barreras que obstaculicen, limiten o dificulten la utilización del espacio, o equipamiento, la vivienda, o medio de transporte*”.

Asimismo hay una serie de leyes estatales aplicables a la situación y a las condiciones de accesibilidad de todos los edificios, instalaciones, servicios o viviendas:

- *R.D. 556/1989, de 19 de Mayo*, por el que se arbitran medidas mínimas sobre accesibilidad en los edificios. *BOE 122, de 23-05-89*
- *Ley 13/1982, de 7 de abril*, de Integración Social de los Minusválidos. *BOE 103 de 30/04/1982.*
- *Orden de 3 de marzo de 1980*, sobre características de accesos, aparatos elevadores y acondicionamiento interior de los edificios y viviendas de protección oficial destinadas a personas con discapacidad. *BOE de 18/03/80.*
- *Ley 3/1990 de 21 de junio*, por la que se modifica la ley 49/1960, de 21 de julio, de propiedad horizontal, para facilitar la adopción de acuerdos que tengan por finalidad la adecuada habitabilidad de minusválidos en los edificios. *BOE 149 de 22/6/1990.*

- *Ley 15/1995, de 30 de mayo*, sobre Límites del dominio sobre inmuebles para eliminar barreras arquitectónicas a las personas con discapacidad. *BOE 129 de 31/5/1995*.
- *Ley 51/2003, de 2 de diciembre*, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. *BOE 310 de 27/12/2007*.
- *Real Decreto 173/2010, de 19 de febrero*, por el que se modifica el Código Técnico de la Edificación, aprobado por el *Real Decreto 314/2006*, de 17 de marzo, en materia de accesibilidad y no discriminación de las personas con discapacidad. *BOE 61 de 11/3/2010*.

Creemos que no es necesario invocar más disposiciones legales, pero para mayor abundamiento, la *Ley 8/1997* en sus disposiciones adicionales expresa que las correspondientes administraciones públicas gallegas elaborarán los planes de adaptación y supresión de barreras previstas en la ley que estamos comentando y se daba un plazo de dos años desde su entrada en vigor.

También se contempla en estas disposiciones que las administraciones públicas gallegas establecerían, anualmente, un porcentaje de las partidas presupuestarias para la supresión de las barreras existentes en los edificios de uso público de su titularidad.

Para finalizar nuestro comentario sobre la ley de accesibilidad y supresión de barreras debemos resaltar que en las disposiciones adicionales se dice textualmente: “*La Administración autonómica promoverá campañas informativas y educativas* (la negrita es nuestra) *dirigidas a la población en general, con el fin de sensibilizarla en el problema de la accesibilidad y de la integración de las personas con limitaciones. Asimismo, fomentará*

la realización de jornadas, cursos y publicaciones dirigidos a responsables políticos, funcionarios, técnicos y colectivos de personas con limitaciones, con el objeto de divulgar el contenido de esta ley y de la demás normativa aplicable en materia de accesibilidad y eliminación de barreras”.

No queremos detenernos a hacer ningún comentario más sobre la ley, porque resulta obvio que invocar la accesibilidad como razón fundamental para escolarizar a los alumnos discapacitados motóricos en centros preferentes, además de ser pedagógicamente reprochable, colisiona frontalmente con las propias disposiciones de la administración pública gallega. Creemos, por tanto, que no se puede poner como excusa, para la escolarización en centros preferentes de los alumnos discapacitados motóricos (de los alumnos con parálisis cerebral en este caso), la accesibilidad, entendiéndola por ésta, en este punto, la accesibilidad física.

2.-LA GENERALIZACIÓN DE LAS AYUDAS COMO PRETEXTO.-

Hemos distinguido entre tres tipos de ayudas susceptibles de ser requeridas por un alumno con parálisis cerebral. Analicemos el papel de estas ayudas, servicios o apoyos en la designación de centros preferentes.

RESPECTO A LAS AYUDAS MATERIALES:

- Tenemos que el material ortopédico utilizado en los centros, casi siempre, son de uso personal de los alumnos y de su propiedad. Por lo tanto, en la mayoría de los casos, éste no puede ser un motivo para propugnar la escolarización de los alumnos en centros preferentes.
- En cuanto al mobiliario, no siempre hay en los centros un mobiliario *ad hoc* para los alumnos discapacitados motó-

ricos proporcionados por la administración educativa. Elevaciones de las patas de las mesas para acomodar las sillas de ruedas, reposapiés, escotaduras en las mesas, o, incluso, atriles han sido adaptados por los propios profesores o estos han gestionado su adaptación.

- La accesibilidad arquitectónica (ascensores, rampas o servicios adaptados entre otros elementos) tampoco debe ser una excusa. Hay centros declarados de escolarización preferente donde aún persisten las llamadas barreras arquitectónicas. En casi todos se han ido eliminando una vez escolarizados los alumnos. Elementos como barras para desplazarse para los alumnos que pueden caminar y que favorecerían la integración, no existen. En el caso de los centros de secundaria, las averías de los ascensores, el gasto del fluido eléctrico o reparación de los elementos que estamos mencionando son a cargo del presupuesto del centro. El hecho de que un centro haya sido *distinguido* para escolarizar preferentemente a alumnos discapacitados motóricos no conlleva partida adicional alguna para los gastos originados. Cuando se acumulan muchos alumnos en el mismo centro, además de ser pedagógica y socialmente reprochable por razones obvias, multiplican los gastos para el propio centro, no para la administración.
- Finalmente el equipo informático que, en algunos casos, usa el alumno, la administración lo adjudica al alumno como tal, no al centro. Si el alumno se traslada, el equipo debería acompañarlo. Por lo tanto, ésta tampoco sería una razón para que los alumnos sean escolarizados en centros lejos de su entorno y segregado del ambiente que conoce.

- La propia filosofía del nuevo concepto de atención a la diversidad colisiona con la segregación en centros de escolarización preferente. Así Abalde, Muñoz y Rodríguez (2005) afirman que el nuevo concepto de atención a la diversidad, o de atención a los alumnos con necesidades educativas específicas supone una atención a las características individuales de todos y cada uno de los alumnos; es por lo que se requiere dotar al sistema educativo de los medios necesarios para facilitar que *cada* centro sea capaz de integrar a todos los alumnos con sus especiales características personales (la cursiva).

RESPECTO DE LAS AYUDAS PERSONALES:

- Partiendo del hecho de que en Galicia no existen equipos interdisciplinares o intradisciplinares que atiendan, dentro de los centros, al alumno globalmente en los aspectos físico y educativo, no debe ser una excusa la atención de los equipos de orientación por zonas de influencia. El personal educativo de plantilla implicado, además de los profesores ordinarios, en la atención a los alumnos discapacitados motóricos en los centros ordinarios es exactamente el mismo que hay en cualquier centro. La situación es más complicada en los centros de secundaria, donde no se contempla la plaza del maestro/a de audición y lenguaje en el catálogo de puestos de trabajo. Esto es especialmente grave si se tiene en cuenta que los alumnos con parálisis cerebral tienen asociados, en un gran porcentaje, trastornos de habla y comunicación. Por otra parte, la concentración de alumnos con una determinada discapacidad, provoca la necesidad de contar con varios especialistas en pedagogía terapéutica en los centros, y la propia administración

educativa reconoce que para una correcta atención de los alumnos, el profesorado debe gozar de estabilidad en sus puestos; pero no es así. En la *Orden de 7 de junio de 2007* por la que se convoca concurso de méritos específico entre funcionarios de carrera del cuerpo de maestros para cubrir, en régimen de comisión de servicios, puestos de escolarización a alumnado de atención preferente dice claramente que: “*La atención del alumnado con necesidades educativas específicas en los centros de escolarización preferente contemplados en la disposición adicional quinta del Decreto 30/2007, de 15 de marzo, por el que se regula la admisión del alumnado en centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten las enseñanzas reguladas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, debe efectuarse con profesorado con destino definitivo*”. Sin embargo, esto no sucede en los centros, y el personal que los atiende va cambiando casi todos los años, propiciando un *baile* de profesores e imposibilitando una labor continuada. No ha habido ningún programa para formar a los profesores ordinarios en ejercicio para atender a estos alumnos, como tampoco lo ha habido para los profesores especialistas en atención a la diversidad o a los alumnos con necesidades educativas para atender este alumnado. Categóricamente se puede afirmar que la administración educativa no ha propiciado ningún plan de formación para los profesores en ejercicio con el fin que estos puedan atender a estos alumnos en las mejores condiciones. Simplemente, los alumnos han sido *ubicados* en determinados centros sin que los profesores hayan sido preparados para acogerlos. Es especialmente grave el caso de los profesores que provienen del antiguo bachillerato que no han sido formados para encarar

de la mejor manera posible las consecuencias de la universalización de la enseñanza hasta los dieciséis años. El resultado es que la *integración* se encuentra con las peores barreras que pudiera encontrar en su camino: las barreras mentales (mucho peores que las físicas).

- La percepción que las familias tienen de la atención que reciben sus hijos tampoco parece que sea muy buena. En un estudio llevado a cabo por Echeita, G. Verdugo, M.A. (2007) sobre inclusión educativa entre instituciones (como la ONCE, ASPACE, CERMI, FEAPS, FIAPAS, etc...) que velan directa o indirectamente por las necesidades e intereses de los alumnos considerados con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad, enfermedades raras, trastornos del desarrollo y dificultades específicas de aprendizaje se planteó la afirmación “*la inclusión de los hijos de las familias de nuestra organización está siendo muy difícil*”. El **44,5 % mostró su acuerdo con la afirmación anterior** (un 30,7% está de acuerdo y un 13,8% está muy de acuerdo). En ese mismo estudio las cuestiones “*los cambios prioritarios que, a su juicio (de un total de tres), habría que acometer para mejorar la escolarización de los alumnos con necesidades educativas específicas asociadas a discapacidad*” fue la más votada; y en relación a los cambios prioritarios que se deberían dar en la escuela para escolarizar mejor a los alumnos con necesidades educativas específicas asociadas a discapacidad, “*ampliar las posibilidades de formación de los profesores para atender a la diversidad del alumnado en condiciones satisfactoria*” e “*incentivar procesos de mejora e innovación educativa en los centros escolares para promover en ellos una mejor*

atención a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y alumnas” alcanzaron el 42,2 % de las elecciones entre diez cuestiones propuestas.

- No hay convenios ni relaciones institucionalizadas entre los profesionales de las distintas áreas (sanitaria y educativa, por ejemplo) para atender a estos alumnos en equipo. No existe, por tanto, la atención global a los alumnos de forma institucionalizada; los pasos que se dan, en este sentido, es fruto de la buena voluntad de las personas.
- No hay, tampoco, en los centros preferentes monitores deportivos especializados, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales, etc para intervenir en áreas sensibles como, por ejemplo, la educación física.
- Hay alumnos discapacitados motóricos –con parálisis cerebral o no- que llegan hasta el bachillerato y se fijan como objetivo la titulación en esta etapa. Pero aquí las dificultades se multiplican porque, ya no es que no se cumpla lo que está legislado, es que no hay nada legislado. Los alumnos tienen que añadir a sus propias dificultades la frustración de no encontrar apoyo o amparo en su lucha.

RESPECTO DE LAS AYUDAS DERIVADAS DE LA ADAPTACIÓN DEL CURRÍCULO.-

En la actualidad no existe, todavía, un discurrir fluido en la rutina de los centros educativos, para que los alumnos con problemas en lograr los objetivos establecidos para su nivel o etapa de referencia, se les apliquen medidas de flexibilización del currículo. Pero lo que es más grave es, que sigue sin estar generalizada una cultura del currículo abierto y flexible, hay ciertas etapas en que los profesores afirman no compartir esa filosofía y, en mu-

chos casos, ignoran realmente el alcance de la adaptación curricular como medida de apoyo a los alumnos con necesidades educativas o a la diversidad. Recientemente la Conselleria de Educación ha cambiado la evaluación *normativa* a efectos de promoción por la evaluación *criteria*, es decir, a estos efectos se evaluará a los alumnos con adaptación del currículo respecto de los objetivos establecidos en la propia adaptación; no será el referente, por tanto, los objetivos establecidos en la etapa o nivel. Este tipo de evaluación se reserva para la titulación. A nuestro juicio es una medida acertada, pero supondrá algún desconcierto entre algunos profesores que no han entrado aún en la dinámica de la confección, implementación, seguimiento y evaluación de las adaptaciones curriculares.

3.-¿CÓMO SE CONCILIA LA ESCOLARIZACIÓN EN CENTROS PREFERENTES CON LOS PRINCIPIOS MENCIONADOS DE INDIVIDUALIZACIÓN, NORMALIZACIÓN, SECTORIZACIÓN E INTEGRACIÓN?

Es ya clásica la organización de la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en torno a estos cuatro principios. Al hablar de las características de la escuela inclusiva y cuando nos referimos a que hay que normalizar o integrar nos referimos a situaciones o circunstancias no a individuos; cada individuo es diferente y debemos respetarlo, lo que debemos intentar conseguir es que su interacción con el medio difiera lo menos posible de lo que acontece con los demás alumnos (Martín Betanzos, 2007). Desde esta perspectiva consideramos que los métodos y los medios que se utilicen en la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales deben ser los más parecidos y en iguales condiciones que los que se ofrecen a los otros alumnos, se debe tender a la **normalización**. Este principio que se considera importantísimo en la parcela que nos ocupa, no es entendido por todos de igual forma. Así,

algunos consideran que es un objetivo a conseguir mediante la **integración** de los alumnos y otros afirman que la integración es una consecuencia de la normalización. La integración, consideran muchos, debe ser un medio para conseguir la normalización y no puede haber normalización o integración en un medio extraño. Debe haber una política de restricción en los dictámenes de escolarización por lo que se refiere a que ésta se lleve a cabo en centros lejos del entorno del alumno. Debe primar la posibilidad de integración en el entorno inmediato del alumno por encima de otra cualquier contingencia. Una educación no puede ser considerada de calidad si no ofrece la equidad necesaria para que todos los alumnos alcancen la mayor plenitud posible en su desarrollo. Se puede decir que una educación que no sea capaz de integrar no es una educación de calidad. (INSERTAR AQUÍ FIGURA)

Por otra parte, el principio de **individualización** se concreta en que cada individuo debe recibir la educación y los medios precisos para desarrollarse como persona, en sus vertientes individual y social. En el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales, los alumnos deben poderse beneficiar de las adaptaciones curriculares y de las modificaciones necesarias para poder acceder a él en las mejores condiciones, así como de los apoyos y servicios individualizados que mejor convengan al diseño de una respuesta educativa eficaz para compensar el déficit producido, en el caso que nos ocupa, por la afectación motora. Esto es perfectamente compatible con la calidad en la educación, es más, pensamos que no hay calidad en la educación si no se individualiza la educación en cada sujeto y se atienden sus necesidades educativas. Las mejores condiciones para llevar este principio a cabo es junto a sus compañeros y en su entorno.

El principio de **sectorización** hace referencia a que las necesidades educativas de los alumnos deben ponerse bajo la responsabilidad de equipos específicos para su diagnóstico

(en algunos casos tendrían que realizar el dictamen de escolarización), atención, prevención o seguimiento. Estos equipos pueden ser de orientación, médicos, terapéuticos, de apoyo, etc. Como hemos comentado en otro lugar no se puede hablar en Galicia de verdaderos equipos *interdisciplinares* o *intradisciplinares* –rechazamos conscientemente la palabra *multidisciplinar* por ser evocadora de trabajos y actuaciones parcelarias estancas- que atiendan a los alumnos de forma global y coherente. Por tanto, este principio no debe ser la salvaguardia para fabricar guetos amparándose en la mejor atención de los alumnos y en la especialización del personal que los atiende y, como ya hemos comentado, tampoco es muy congruente invocar las ayudas materiales que en muchos casos no existen o, caso de existir, pertenecen al propio alumno.

Enlazando con la provisión de servicios o apoyos conviene introducir en el debate la figura del Centro de Recursos de Educación Especial. Puede ser discutible la centralización de los recursos en un solo lugar y si estos deben separarse según la especialización: ya sean recursos para alumnos con déficit motórico o sensorial. También puede someterse a debate si en una comunidad como la gallega tiene que haber un centro o cuatro, uno por provincia. Entonces, verdaderamente, existirían las ayudas materiales, ampliamente esgrimidas como excusa para la escolarización en centros preferentes, y los servicios de asesoramiento convenientemente especializados, hoy día diluidos en los centros de formación de profesores, pues no existen asesorías según las diferentes necesidades educativas: sensoriales, motoras, trastornos del desarrollo, etc. Por lo que respecta al Estado Español hay diferentes organizaciones de los servicios, apoyos y ayudas técnicas a los alumnos con necesidades educativas. El CREENA, Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra es un ejemplo de lo que estamos comentando y puede ser considerado como referente en este tipo de organización.

ACTUALIDAD Y EXPECTATIVAS.-

Recientemente ha habido algunos movimientos, justamente en el sentido contrario de cómo se tendrían que realizar, respecto del tema que nos ocupa. Nos referimos al *Borrador de Decreto de Atención á Diversidade* del año 2009 donde, entre otras medidas, se proponía la escolarización de los alumnos con necesidades educativas específicas en centros de escolarización preferente de manera discrecional. También en el Pacto Social y Político por la Educación que el Gobierno Español ofreció a la oposición no contemplaba en un principio nada que se refiriera a la Educación Inclusiva. Hubo contestación en ambos caso, sobre todo por parte de las familias; finalmente, en el primer caso, el decreto no salió adelante y, en el segundo, la redacción definitiva del pacto incluyó un punto donde se aseguraba la educación inclusiva.

NUESTRA PROPUESTA.-

Nuestra propuesta es que la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales se realice, siempre que sea posible, en centros ordinarios que dispongan o puedan disponer de los medios personales y de las ayudas técnicas necesarias, o que razonablemente puedan ser incorporadas. En la actualidad y en la sociedad que nos ha tocado vivir, las ayudas técnicas o medios que necesiten los alumnos con parálisis cerebral que puedan seguir alguna forma de currículo, deben ser dispensadas en un centro ordinario, sin más, dentro del entorno del alumno. Esas ayudas (un ordenador, un periférico adaptado, una mesa adaptada o un tablero de comunicación) pueden ser desplegadas en cualquier centro y no, necesariamente, en un centro de escolarización preferente.

Los profesores (ya sean ordinarios o especialistas) deben recibir formación en ejercicio para atender a los alumnos con necesidades educativas por medio de programas específicos.

Se debe redefinir los catálogos de puestos de trabajo para que tengan cabida en todos los centros que escolarizan a estos alumnos los profesionales necesarios para darles la respuesta global adecuada a sus necesidades.

Todos los centros educativos deben ser accesibles en su totalidad, tanto vertical como horizontalmente y cumplir la legislación vigente.

Los centros educativos que continúen escolarizando de manera preferente alumnos con discapacidad motórica (y entre ellos los alumnos con parálisis cerebral) deben recibir una dotación presupuestaria adicional, sobre todo en educación secundaria.

Proponemos un centro de recursos, un centro especializado que proporcione ayuda y servicios a demanda, además de información y asesoramiento. Un centro de recursos como el CREENA (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra) que contemple el apoyo efectivo y especializado a:

- Centros ordinarios que escolaricen a alumnos con necesidades educativas especiales.
- Centros de escolarización preferente de alumnos con déficit sensorial ó motórico o cualquier otra especialidad que se determine.
- Centros específicos.
- Unidades de Educación Especial en centros ordinarios.
- A otros niños, que no pueden estar escolarizados.
- A las familias

Este centro debería organizarse en departamentos o módulos para su mejor funcionamiento y, desde luego, sería un centro donde

los profesores encontrarían toda clase de servicios y apoyos para atender en las mejores condiciones a sus alumnos con necesidades educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABALDE, E., MUÑOZ, J.M. y RODRÍGUEZ, E. (2005).-“Calidad educativa y atención a la diversidad desde un marco legislativo en la comunidad autónoma de Galicia”. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación- Nº 10 (Vol. 12)* pp 71-84-

ARNAIZ, P. (2003). *Educación inclusiva. Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

ECHEITA, G. (coord.) (1997). *Atenció a la diversitat i necessitats educatives especials*. Barcelona: UOC.

ESCOLANO, B. (2002). *La educación en la España contemporánea. Prácticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid. Editorial Biblioteca Nueva

MARTÍN-BETANZOS, J. (2007).-*Guía para la evaluación, orientación y atención a los alumnos discapacitados motóricos en centros ordinarios*. Madrid. EOS

UNESCO (1994).- *La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: UNESCO/MEC

FUENTES ELECTRÓNICAS

http://sid.usal.es/idocs/F8/8.2.1.2-139/151/13_30_dossier.pdf (consulta: 01/03/08)

<http://www.mec.es/cesces/4.1.1d.htm> (consulta: 03/03/08)

<http://www.european-agency.org/site/info/index.html> (consulta: 10/02/08)

<http://www.pnte.cfnavarra.es/creena/006menu%20izquierda/infor-creena.htm>

(consultada: 02/03/08)

<http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n2/Echeita.pdf> (Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano, consultada 12/05/08)

http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Informe_final_CIDE_MARZO_08%5B2%5D%5B1%5D%5B1%5D%5B1%5D.pdf Echeita, G. y Verdugo, M.A.“La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad, en España. Un estudio prospectivo y retrospectivo de la cuestión, vista desde la perspectiva de las organizaciones no gubernamentales de personas con discapacidad”