

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ALUMNOS CON DISCAPACIDADES GRAVES Y PERMANENTES EN LA UNIÓN EUROPEA

*[Educational inclusion of students with severe and permanent
disabilities in the European Union]*

por

López-Torrijo, Manuel (lopezm@uv.es)

[Article record](#)

[About authors](#)

[HTML format](#)

[Ficha del artículo](#)

[Sobre los autores](#)

[Formato HTML](#)

Abstract

This article presents a comparative study of the care of students with severe and permanent educational needs in the six EU countries with greater rates of educational inclusion (Italy, Greece, Portugal, Norway, Cyprus and Iceland). Such study has been done bearing in mind the following indicators: Analysis of educational needs, identification of deficit, schooling of students in Specific Centres for Special Education, legislative frame, responsibility for schooling and rendering of services, frame and models of schooling, state and functions of Specific Centres of Special Education, curricula of the inclusion, Human resources, family role and funding. From the aforementioned lines are deduced the trends in policies and educational practices carried out are followed. Conclude the necessary changes for the improvement of the future educational educational inclusion.

Keywords

Inclusive Education, Special Education, Disabilities, Permanent, Severe, Special Educational Needs, Inclusion Models, Curricula, Families, Funding, Italy, Greece, Portugal, Norway, Cyprus, Iceland, Europe.

Resumen

Este artículo presenta un estudio comparado de la atención realizada a los alumnos con discapacidades graves y permanentes en los seis países de la UE que presentan mayores índices de inclusión educativa (Italia, Grecia, Portugal, Noruega, Chipre e Islandia). Dicho estudio está realizado teniendo en cuenta los siguientes indicadores: concepción de las necesidades educativas especiales, identificación de los déficit, alumnado escolarizado en Centros Específicos de Educación Especial, marco legislativo, responsabilidad de escolarización y prestación de servicios, modelo y modalidades de escolarización, estado y funciones de los Centros Específicos de Educación Especial, currículo de la inclusión, recursos humanos, papel de las familias y financiación. De ahí se deducen las tendencias en las políticas y las prácticas educativas realizadas y se concluyen los cambios necesarios para mejorar la inclusión educativa en un futuro.

Descriptores

Educación inclusiva, educación especial, discapacidad, necesidades educativas especiales, discapacidades graves, permanentes, centros de educación especial, modelos de inclusión, currículum, familias, financiación, Italia, Grecia, Portugal, Noruega, Chipre, Islandia, Europa.

INTRODUCCIÓN

La inclusión de alumnos con N.E.E. (Necesidades Educativas Especiales) constituye

una de las innovaciones más importantes e influyentes que los sistemas educativos han incorporado a sus políticas y a sus prácticas en las últimas décadas.

Desde que en los años 60 del pasado siglo XX los nórdicos N. B. Mikkelsen, Nirje y W. Wolfensberger plantearan para las personas con retraso mental el principio de la “normalización” como el derecho a que desarrollaran un tipo de vida tan normal como fuera posible y por los medios más normales a su alcance, la mayoría de los países desarrollados han recorrido un camino ilusionante hacia la equidad en la educación para todo el alumnado.

La extensión al plano educativo del principio de normalización concluyó en la propuesta de “integración educativa”, que consagró de forma definitiva el Informe Warnock en 1978. En él se señalan los principios básicos que sustentan este derecho: los fines de la educación son los mismos para todos; las necesidades educativas forman un continuo; la prestación educativa especial tiene un carácter adicional o suplementario y no independiente y paralelo, como sucedía hasta entonces. Del mismo modo, se delimitan las prioridades más urgentes para llevar a cabo dicha reforma: la importancia de iniciar la educación inmediatamente al diagnóstico de la deficiencia, su prolongación más allá de los límites usuales de los sistemas educativos y la urgencia de asegurar la suficiente formación básica y continua en el profesorado que debía aplicarla. Finalmente, y como recomendaciones de especial importancia, se señalan: la escuela ordinaria como marco normalizado y normalizador de la educación, la reconversión de algunos Centros Específicos en Centros de Recursos Especializados para determinadas necesidades, la generalización de los Servicios de Orientación y Apoyo, la implicación de las familias como principales agentes educadores, la cooperación fundamental de las ONGs de personas con discapacidad y, como espina dorsal, un cambio de actitudes en todos que asegure la igualdad en los derechos, especialmente a través de la integración educativa y social de estas personas.

La repercusión de esta propuesta integradora tuvo su primer e inmediato reflejo en las reformas de los sistemas educativos de Europa,

quienes fueron incorporándola, en distinto grado, a lo largo de la década de los años 70⁽¹⁾.

Sin embargo, la insuficiente y deficiente aplicación del principio de la “integración educativa” dio lugar al tercer hito: la escuela inclusiva, que en palabras de Arnáiz tiene como objetivo: “*luchar por conseguir un sistema de educación para todos, fundamentado en la igualdad, la participación y la no discriminación en el marco de una sociedad verdaderamente democrática*” (Arnáiz, 2003, 142). La inclusión remueve los planteamientos más profundos de una auténtica educación: destaca el derecho fundamental de todos a recibir una educación de calidad, incorpora la realidad humana de la diversidad como un valor, plantea el medio ordinario como el más realista, natural y eficaz para llevar a cabo dicha educación, exige la participación y convivencia como metas integrantes de todo proceso educativo, demanda el desarrollo de un currículo funcional, común y adaptado a la vez a la individualidad de cada alumno, promueve un aprendizaje significativo, cooperativo, constructivista, y reflexivo y, finalmente, implica a toda la comunidad educativa y a la sociedad misma como marcos y agentes de la educación⁽²⁾. Más allá de lo pedagógico, la educación inclusiva es una actitud, un sistema de valores y de creencias, en suma una forma mejor de vivir juntos (Armstrong, 1999, Pearpoint y Forest, 1999).

Así lo han entendido, demandado y difundido las asociaciones de personas con discapacidad y sus familias. Antes que los teóricos de la educación y más allá de los responsables de las políticas educativas, han sido las familias de niños con discapacidad quienes entendieron y exigieron una educación, primero integradora y más adelante inclusiva, que asegurara a sus hijos nada más que el ejercicio del derecho a una educación plena y de calidad, como el resto de los ciudadanos.

Estas reivindicaciones han orientado las últimas Declaraciones Internacionales, que demandan una educación para todos, y donde,

con distintos alcances, se recoge este derecho fundamental. Algunos jalones significativos de este proceso lo constituyen la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), La Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959), la Declaración de los Derechos del retrasado mental (1971), la Convención de los Derechos del Niño (1989), la Conferencia Mundial de Educación para todos (Jomtiem, 1990), el Foro Consultivo Internacional para la Educación para todos (Dakar, 2000), la Carta de Luxemburgo (1997), La Declaración de Tesalónica (2003). Pero hay tres hitos fundamentales que marcan emblemáticamente los progresos hacia la equidad en la educación que significa la escuela inclusiva: el primer lugar la Declaración de Salamanca (1994), como conclusión de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales que suscribieron 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales reunidos bajo convocatoria de la UNESCO en esta ciudad española; la segunda la Declaración de Madrid (2002), como proclama conclusiva del Congreso Europeo de Discapacidad que recoge la voz de las personas con discapacidad, de nuevo y no por casualidad en una ciudad española; finalmente, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad suscrita en la ONU por 136 países en diciembre del 2006 y la 48ª Conferencia Internacional de Educación, como últimos avances en esta lucha.

De forma explícita los países signatarios de la Convención de la ONU:

“(...) asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

a. Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;

b. Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;

c. Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre”.

Con el fin de hacer efectivo este derecho que ratifican mediante la Convención, estos países se comprometen a asegurar que:

a. Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;

b. Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;

c. Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;

d. Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;

e. Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión”. (art. 24).

Esta Convención se refiere a las personas con discapacidad entendiendo por tales “aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (art. 1). Si bien esta concepción podría completarse con otros aspectos vivenciales, teóricos y experimentales, la asumimos como referencia de nuestro estudio fundamentalmente por el alcance y consenso internacional que implica, así como por implicar la adoptada en la CIF.

En el caso de la discapacidad que analiza este estudio, esta concepción de la ONU debe verse matizada con su duración -permanente en el tiempo- y por su gravedad, tanto en sus repercusiones educativa, como sanitaria y/o social. Pese a ello, el carácter siempre heterogéneo de este grupo de personas implica que algunos de estos alumnos precisan de adaptaciones curriculares y ayudas pedagógicas significativas para acceder a un nivel de autonomía personal y de participación sociales, mientras que para otros la tarea educativa es prácticamente inútil y hay que asegurarles una actuación asistencial que garantice su máximo bienestar posible.

Este trabajo analiza los planteamientos teóricos, políticas, prácticas y experiencias llevados a cabo con dichos alumnos en aquellos países que se han significado por una apuesta más decidida por la escuela inclusiva. Como indicador en dicha selección hemos utilizado el hecho de presentar un índice de escolarización en Centros Específicos inferior al 1 %. Es éste un indicador generalizado por la *European Agency for Development in Special Needs Education* y comúnmente utilizado en la Unión Europea. Sin embargo, consideramos que se trata de un indicador meramente cuantitativo, que, ni asegura completamente una inclusión de calidad, ni incluye otro tipo de experiencias igualmente positivas, aunque sí señala un dato significativo en pro de la inclusión. Los países que cumplen con este indicador son: Italia, Grecia, Portugal, Noruega, Chipre, Islandia y España⁽³⁾. Llama la atención la polarización geográfica de esta muestra: dos países nórdicos y cuatro mediterráneos evidencian que los países desarrollados económicamente del centro de la UE no acaban de definirse en esta apuesta por la inclusión educativa. En estos siete países, pues, centramos nuestro esfuerzo, con la salvedad de España, que abordaremos en un estudio más pormenorizado. Pero el objetivo último de nuestro trabajo no es sólo analizar el punto en que se encuentra en su evolución de los últimos años, sino fundamentalmente colaborar en la mejora de la futura educación y desa-

rollo de estas personas. Para ello nos proponemos señalar las tendencias que se apuntan como indicadores de las políticas y prácticas inmediatas, y destacar los temas pendientes que deben abordarse en un futuro.

EVOLUCIÓN Y TENDENCIAS DE LA ATENCIÓN A ALUMNOS CON DISCAPACIDADES GRAVES Y PERMANENTES.

Como unidades de comparación nuestro trabajo va a utilizar los países mencionados. En cuanto a las categorías de comparación que nos permiten el análisis de la realidad en dichos países hemos estudiado las siguientes⁽⁴⁾: concepto de n.e.e., identificación de los déficits, porcentaje de alumnado escolarizado en Centros Específicos de Educación Especial, marco normativo básico, responsabilidad de escolarización y prestación de servicios, modelo y modalidades de escolarización, estado y funciones de los Centros Específicos de Educación Especial, currículum de la inclusión, recursos humanos, papel de la familia y financiación de los servicios.

Veamos a continuación los aspectos más destacables de cada una de las once categorías mencionadas:

1.- Concepción de las necesidades educativas especiales:

La UE desarrolla políticas a favor de la inclusión educativa y social para aquellos alumnos a los que denomina, de manera preferente, con “*necesidades educativas específicas (n.e.e.)*”. La mayoría de tales concepciones fueron recogidas en leyes y normativas promulgadas en torno al año 2000. Dicha denominación común, presenta no obstante acepciones diferentes. Es común a todas ellas el incluir en este concepto a todos los alumnos con discapacidad, ya que fue éste término el que hizo pensar en el de n.e.e.. Es también unánime la relación entre n.e.e. y dificultades de aprendizaje, así como con la dificultad para seguir los procesos de enseñanza ordinarios y utilizar las instalaciones comunes. Sin embar-

go algunos países han ido ampliando su concepción explicitando matices fundamentales. La concepción que presenta la emblemática Legge 104 italiana resume algunos de estos aspectos básicos cuando define “*persona con hadicap la que presenta una minusvalía física, psíquica o sensorial, estabilizada o progresiva, que es causa de dificultades de aprendizaje, de relación o de integración laboral y que determina un proceso de desventaja social o marginación*” Legge n. 104 del 5/2/1992). Pero es Portugal quien propone una concepción más amplia y detallada. Este país explicita más esta relación entre el déficit y la dificultad de aprendizaje y la hace extensiva a las “*perturbaciones del habla o del lenguaje, perturbaciones graves de la personalidad o del comportamiento o graves problemas de salud*”. Finalmente, distingue entre n.e.e. de carácter permanente (de dominio cognitivo, de dominio motor, de dominio de la visión, de dominio emocional o de la personalidad, de dominio de la comunicación, la lengua y el habla, de dominio de la salud física, de dominio cognitivo sensorial y/o motor) y otras necesidades especiales entre las que incluye a:

“(...) los niños y jóvenes que experimentan dificultades en el proceso de aprendizaje y de participación en el contexto educativo/escolar derivadas de la interacción entre los factores ambientales (físicos, sociales y actitudinales) y su nivel de funcionamiento en los diferentes dominios. Las eventuales limitaciones que estos alumnos pueden presentar a nivel del funcionamiento en los diferentes dominios será siempre de grado ligero”(Decreto-Ley nº 6/2001, art. 10; Decreto-Ley 7/2001 de 18 de enero, art 8; 1 Decreto.-Ley nº 156/2002 de 20 de junio.)

Así pues, puede verse cómo la legislación de algunos países empieza a incorporar el matiz fundamental que planteara la Clasificación Internacional de Funcionamiento (CIF) cuando señala que la discapacidad hace relación al funcionamiento de una persona en la sociedad y que dicho funcionamiento no sólo

depende de su déficit, sino también de la accesibilidad del entorno (CIF, 2001).

En este mismo sentido, la concepción de los alumnos con n.e.e. tiende a cambiar desde un enfoque médico y clínico centrado en el déficit que presenta el alumno, hacia un enfoque pedagógico e interactivo referido a la influencia del entorno, considerado éste, tanto como meta de su integración social, cuanto como elemento condicionador del propio desarrollo autónomo y social.

2.- *Identificación de los déficits.*

Los servicios de identificación de los déficits son creados igualmente en torno al año 2000 en todos estos países. Suelen ser equipos ligados a los servicios sanitarios y/o sociales y tienen una composición multidisciplinar, como muestra el caso de Chipre: un primer oficial de educación, un profesor especial de n.e.e, un psicólogo educativo, un psicólogo clínico, un trabajador social, un terapeuta y un representante del Ministerio de Educación. En el caso de Italia se añade un médico especialista en la discapacidad a tratar y un neuropsiquiatra infantil. Sin embargo estos equipos alcanzan un número insuficiente, como denuncia Portugal.

En función de la población que deben atender, tienen un carácter local, regional o de distrito (fijo en grandes ciudades e itinerantes por las pequeñas poblaciones, en Grecia). Tan sólo en el caso de Islandia el número y distribución la propia población ha llevado a constituir centros nacionales⁽⁵⁾. Suelen atender la población comprendida entre los 0 – 5 años porque es justamente ésta una de sus preocupaciones fundamentales: la prevención, detección y tratamiento lo más tempranos posibles.

Como ya se ha comentado, la orientación de su diagnóstico va evolucionando cada vez más desde un enfoque clínico y sanitario hacia uno psicopedagógico. De hecho estos equipos trabajan en estrecho contacto con las escuelas y de los informes emitidos siempre se derivan las pertinentes orientaciones pedagógicas. En este sentido, tal vez el caso más

ejemplar lo constituye Italia. Los equipos de sus Unidades Sanitarias Locales (ASL), utilizando criterios y modalidades definidas en sus leyes, emiten un “*Diagnóstico Funcional (Diagnosi Funzionale)*”, que contiene una descripción detallada del estado psico-físico del alumno. Es el resultado de los elementos psicosociales y médicos, pero, más allá de identificar el tipo y grado de discapacidad, describe además las potencialidades funcionales del niño, las necesidades que presenta y las prestaciones profesionales y materiales que precisa para su desarrollo completo. A su vez, el Diagnóstico Funcional es el paso previo a otro informe fundamental: el “*Perfil Dinámico- Funcional (Profilo Dinámico Funzionale)*”. Este documento es confeccionado por las citadas ASL conjuntamente con los docentes y especialistas de la clase y en él se explicitan los niveles actuales de concreción del alumno en cuanto a las relaciones actuales y a las programables. Este segundo informe es la base, tanto del proceso de rehabilitación programado para el alumno, como del “*Programa Educativo Individualizado (PEI)*” que el alumno debe recibir y que será revisado anualmente por los educadores, rehabilitadores, orientadores y padres.

En el caso de Portugal, dichos diagnósticos iniciales deben incluir la adaptación de todas las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje: equipamientos especiales de compensación (libros amplificados o en braille, auxiliares ópticos y electrónicos, equipamiento informático de aplicación,...); adaptaciones materiales (supresión de barreras arquitectónicas y de comunicación, adaptaciones educativas,...); adaptaciones curriculares (adecuaciones de los objetivos, contenidos y metodología, exenciones,...); condiciones especiales de matrícula, de frecuencia, de evaluación; adecuación en la organización de las clases; apoyo pedagógico aumentado; enseñanza especial.

Por su parte, en Grecia los informes emitidos por los Centros de Soporte y Evaluación Diagnóstica (KDAY) deben incluir necesariamente: los conocimientos del alumnos en

asignaturas de la escuela y aspectos generales; los grados de destreza y habilidades; los intereses de los alumnos; el grado de ajuste social del alumno y las estrategias y procedimientos usados por el alumno para adquirir los conocimientos y la descripción de su comportamiento.

Todos los países analizados subrayan la importancia de la participación de los padres en este momento del diagnóstico. Las informaciones que ellos aportan son valoradas como imprescindibles y utilizadas generalmente. Siempre los padres son informados de los resultados de dicho diagnóstico, así como de las decisiones respecto a la escolarización mas adecuada, pero estas informaciones no siempre son completas y comprendidas por las familias, que reclaman una mayor claridad y coordinación de los profesionales. Tan sólo en el caso de Noruega es imprescindible el consentimiento firmado de los padres para aplicar las orientaciones pedagógicas, pero en todos los países los padres tienen derecho a reclamar si consideran que sus hijos no reciben la educación adecuada.

Respecto a las categorías de la clasificación, existe una gran disparidad de criterios: desde las 9 categorías de Grecia, hasta las 4 de Italia⁽⁶⁾, pero no existe uniformidad alguna ni en la denominación, ni en el número de categorías, ni tan siquiera en su existencia. En cuanto a la denominación común, el término más utilizado suele ser el de “*alumno con necesidades educativas específicas*”.

3.- Porcentaje de alumnado escolarizado en Centros Específicos de Educación Especial.

La dispar concepción y clasificaciones acerca de las n.e.e. que utilizan cada uno de los países estudiados dificultan la conclusión de cifras comunes y de porcentajes comparables. Sin embargo, a partir de datos extraídos de los estudios epidemiológicos, podemos deducir que la tasa de incidencia de las discapacidades graves y permanentes ha ido disminuyendo progresivamente en la UE hasta estabilizarse en torno a un 0,5 % de la población. Por el

contrario la tasa de prevalencia ha ido en aumento, debido al incremento de las expectativas de vida de estas personas, siendo mayor la incidencia en hombres que en mujeres con una proporción del 64,2 % para aquellos frente al 35,8 % para las segundas.

En términos generales los alumnos con n.e.e. alcanzan en la UE un 5,5 % del total de los alumnos. En cuanto a los alumnos con discapacidades graves y permanentes escolarizados en Centros Específicos, representan el 2,187 % del total de los alumnos de la UE. Sin embargo, en la muestra de nuestros seis países el porcentaje de alumnos con n.e.e. se eleva a un 5,7 %, mientras que los escolarizados en instituciones específicas apenas llega a un 0,53 %. Entre ellos destaca la supresión histórica que Italia efectuó de todos sus Centros Específicos, dejando abiertos tan sólo una pequeña muestra de algunas instituciones históricas, que suponen un 0,1 %. Por su parte Chipre tiene 9 Centros Específicos e Islandia acoge a la totalidad de sus alumnos con discapacidades graves y permanentes en 5 instituciones nacionales.

Sin embargo, tanto en los seis países estudiados, como en la generalidad de la UE, la anterior tendencia generalizada a disminuir progresivamente la escolarización en Centros Específicos se ve invertida en los últimos años hacia un ligero incremento de los alumnos que acuden a esta modalidad menos inclusiva. A ello contribuye, de un lado, la clara irreversibilidad de estas instituciones, que casi nunca derivan alumnos hacia los centros ordinarios. De otro lado, también son dirigidos hacia instituciones específicas algunos alumnos con problemas de conductas que no quieren ser atendidos por instituciones ordinarias, principalmente en el nivel de la enseñanza secundaria. Ello explica la composición actual del alumnado de estos centros, donde pueden encontrarse alumnos que no presentan ninguna de las discapacidades graves que tradicionalmente los habían identificado y justificado.

4.- Marco normativo básico.

El marco normativo se ha desarrollado en su parte inicial en torno a los años 90. De hecho las leyes básicas que empiezan a regular la inclusión corresponden al año 1991 en Portugal, 92 Islandia, 99 Chipre y Noruega y 2000 Grecia.

Como tendencias comunes, estos seis países manifiestan un claro avance legislativo hacia una escuela inclusiva, concretando de esta manera su apoyo a las Declaraciones Internacionales mencionadas, que siempre han suscitado.

En general este desarrollo legislativo ha reconocido el derecho a una educación igualitaria en el seno de los centros ordinarios y ha concretado todos los aspectos organizativos respecto a cómo debía desarrollarse la educación inclusiva: desde la prevención y detección de la discapacidad, hasta los planes de autonomía personal y transición a la vida laboral.

Algunos aspectos comunes de esta regulación normativa que han desarrollado los seis países son: la reconversión de los Centros Específicos en Centros de Recursos, la graduación de diversas modalidades de escolarización, la ubicación de Centros de Conocimiento o de Expertos en zonas cercanas a los centros ordinarios, la provisión de recursos personales y materiales adaptados a las necesidades de los alumnos, el reconocimiento y regulación del derecho de los padres a participar en la educación inclusiva de sus hijos, el diseño de currículo y metodologías individualizadas y socializadoras, la descentralización de la organización docente, la coordinación institucional y personal, el cambio hacia un sistema de financiación descentralizado y las orientaciones para una enseñanza secundaria realmente inclusiva.

Como muestra significativa de estos avances, la experiencia pionera y ejemplar de Italia. Su proceso fue llevado a cabo entre los años 70-90, adelantándose 20 años al resto de los países y marcando las claves de una escuela realmente integradora, la única que aplicó las propuestas del Informe Warnock y que no

precisó de las innovaciones de la educación inclusiva, puesto que las había incorporado en su apuesta por la educación integradora. Es éste el único país que prevé la integración escolar de los alumnos con discapacidad en las clases comunes de las escuelas en toda modalidad y nivel formativo, tal y como quedó consagrado por su Constitución de 1948 y recogiendo de este modo las demandas de las familias afectadas. El desarrollo legislativo de los años 70 concretó la obligatoriedad de llevar a cabo la instrucción básica en las aulas normales de la escuela pública; la supresión de toda marginación educativa, tanto en la enseñanza primaria, como en la secundaria superior; la abolición de clases diferenciales; la implementación de apoyos especializados; la reducción de ratios; la coordinación y programación conjunta de la prestación de los servicios necesarios entre las administraciones escolares, los entes Locales, las Unidades Sanitarias Locales y las Asociaciones de Padres⁽⁷⁾.

Otra muestra ejemplar lo constituye el modelo islandés. Su apuesta por la normalización es tal, que no contempla ninguna legislación aparte para la Educación Especial en ningún nivel de su sistema educativo, pero sí regula todo lo relacionado con aspectos generales de los estudiantes con discapacidad y asegura los recursos necesarios para atender cualquier necesidad educativa especial. En el nivel de pre-primaria los niños con dificultades de aprendizaje son provistos del apoyo necesario bajo la supervisión de un profesor de educación infantil, un terapeuta de desarrollo u otros especialistas. En la enseñanza obligatoria, en la que ni siquiera es utilizado el término “educación especial”, la escuela básica ordinaria debe ser tan inclusiva como para atender cualquier necesidad de todos sus alumnos, con total flexibilidad, teniendo como referencia el currículo normal y utilizando todos los recursos precisos –incluido, como en el caso de Italia, las ratio 1/1-. Existen, a la par, 5 Centros Específicos y algunas unidades específicas en centros ordinarios para este nivel de enseñanza obligatoria. En el nivel de

la enseñanza secundaria los estudiantes con dificultades son provistos de instrucción y apoyos especiales a fin de que sigan un currículo lo mas normalizado posible, pero también se contempla la existencia de unidades específicas y de currículo adaptados para alumnos con retraso mental. En general, todas las indicaciones de cada nivel educativo se refieren a todos sus alumnos, sin excepción. A su vez, los centros gozan de una autonomía para organizar la enseñanza de sus alumnos con n.e.e. como consideren oportuno: apoyo adicional de profesores especiales, métodos de entrenamiento especial, materiales específicos, enseñanza en pequeño grupo o individual, uso de tecnologías, currículum adaptado,...

5.- Responsabilidad de escolarización y prestación de servicios.

La responsabilidad de diseñar las políticas y prestar los servicios de atención educativa a los alumnos con n.e.e. graves y permanentes corresponden al Ministerio de Educación y Cultura, con sus respectivas denominaciones. Este ejercicio se ha mantenido fundamentalmente centralizado en algunos países (Portugal, Grecia, Chipre, Islandia), quienes lo ejercen mediante sus delegaciones, prefecturas u oficinas regionales y municipales. Sin embargo, en las últimas décadas se tiende a una cierta descentralización de responsabilidades. Así Portugal subvenciona aquellos servicios educativos que llevan a cabo las asociaciones de personas con discapacidad (Cooperativas de Educación y Rehabilitación de Niños Inadaptados: CERCIS). Noruega ha delegado a los Ayuntamientos la prestación de la enseñanza primaria y a las Diputaciones Provinciales la de la enseñanza secundaria. Una vez más Italia representa el mayor avance también en cuanto a la descentralización, ya que los Ayuntamientos (*Comune*) y las Regiones (*Regioni*) gozan de una gran autonomía en la organización y prestación de los servicios educativos y rehabilitadores. Otro tanto sucede con las asociaciones de personas con discapacidad y de sus familias, quienes, tras superar

auditorias bianuales muy estrictas, pueden concurrir a las convocatorias públicas para recibir subvenciones totales por los servicios públicos que prestan a sus afiliados y a los municipios.

Por lo que se refiere a responsabilidad absoluta del Ministerio de Educación o compartida con otros ministerios, en los últimos años también se manifiesta una tendencia a que aquellos compartan con los de Asuntos Sociales y los de Sanidad el deber de prestar algunos servicios: así la rehabilitación en Italia es competencia del Ministerio de la Salud Pública, mientras que en Grecia es el Ministerio de Asuntos Sociales quien se encarga de la creación de Talleres de Formación Profesional Especial.

No obstante, esta descentralización y tendencia a compartir responsabilidades no siempre es bien utilizada. En algunas ocasiones los usuarios se quejan de que genera discrepancias y contradicciones por parte de las distintas instituciones implicadas en cuanto a los criterios utilizados, la información sobre los alumnos, recursos, subvenciones,... Del mismo modo, a veces no está claro quién debe asumir la responsabilidad, lo que, sumado a la falta de cooperación entre las instituciones, se traduce en la práctica, unas veces en un vacío de responsabilidades con la consiguiente desatención del alumno, y otras en un desaprovechamiento de los recursos por duplicidad de los mismos.

6.- *Modelo y modalidades de escolarización.*

Los países de nuestro estudio constituyen la categoría denominada de “*modelo a una banda*”, que se caracteriza por una apuesta mayoritaria por la escolarización en el régimen ordinario. De hecho ya indicamos que fue el criterio que nos permitió elegirlos como más inclusivos, por cuanto cumplen la condición de escolarizar en Centros Específicos un porcentaje inferior al 1 % del alumnado con n.e.e.

Sin embargo en la práctica contemplan un variado abanico de posibilidades intermedias

de escolarización. En cualquier caso, este grupo de países más avanzados muestran una clara evolución desde el “*modelo de varias bandas*” al “*modelo a una banda*”. Es por ello, que representan la transición de un “*modelo mixto*” a un “*modelo inclusivo*”.

En cuanto a las modalidades de escolarización, todos ellos muestran una clara disminución de la modalidad de Centros Específicos, especializados en una discapacidad concreta. Más aún, son la referencia europea de la reconversión de estos Centros Específicos en Centros de Recursos, con la finalidad de orientar y completar los servicios especializados de los centros ordinarios de su región o comarca, tal y como propusiera el Informe Warnock.

En general casi todos ellos presentan tres modalidades básicas de escolarización: aulas ordinarias, aulas específicas dentro de centros ordinarios y Centros o Escuelas Específicas. En todo caso, es frecuente la combinación de estas modalidades según el estado en que se encuentra el alumno, así como la reversibilidad de la modalidad, bajo la supervisión de los equipos especializados. En los últimos años todos ellos han completado este esquema con distintas modalidades de aulas hospitalarias o de enseñanza a domicilio para atender a los alumnos con estancias largas en centros hospitalarios, de rehabilitación o en sus propios domicilios.

Algunos países han profundizado en diferenciar las tres modalidades de escolarización mencionadas. Así Grecia distingue entre: educación infantil y primaria especial, Escuelas Especiales de primer ciclo de Secundaria en los Gymnasia, Escuelas Especiales de segundo ciclo de secundaria en los Lykeia, Escuelas de educación Técnico-Vocacionales especiales de nivel A (TEE), Escuelas de Educación Técnico- Vocacionales especiales de nivel B y Escuelas de Formación Profesional de Educación Especial (EEEEK).

Por su parte Portugal ofrece varias modalidades de escolarización dentro de dos categorías básicas. Las escuelas regulares, de régi-

men público en su mayoría, ofrecen a sus alumnos cuatro formas de seguir sus enseñanzas: integración funcional total (presencia a tiempo completo en el aula de referencia); integración parcial (presencia habitual en el aula de referencia con salidas a recibir los apoyos individuales o en grupo); integración social (asistencia a unidades específicas dentro del centro ordinario, pero compartiendo con el resto de compañeros las demás actividades de ocio, comedores, recreativas,...); integración física (el alumno permanece constantemente en el aula de apoyo).

Noruega ofrece además programas educativos para jóvenes con problemas de conducta o emocionales, enfocados a conseguir destrezas sociales y prácticas y llevados a cabo en aulas especiales dentro de escuelas ordinarias. También las instituciones sociales y/o médicas de este país disponen de escuelas propias que ofrecen servicios psiquiátricos, con una estancia media de un año, a fin de integrar a estos jóvenes en la sociedad. Los alumnos con n.e.e. de Noruega tienen prioridad en la elección de curso y plazas en los centros ordinarios. Finalmente este país ha puesto en marcha dos programas de investigación. El primero de ellos, de cinco años, tenía como objetivo definir las medidas y servicios necesarios que aseguren una educación de calidad para todos dentro de su propia localidad. El segundo ha servido para reforzar los servicios psicopedagógicos a nivel local

Italia, como ya se ha indicado, significa el paradigma de la mayor inclusión desarrollada hasta la fecha. Su apuesta por el modelo a una banda es absolutamente real y completo. Su Constitución garantiza “*el derecho a la educación y a la instrucción de la persona con discapacidad en la clase de escuela infantil, en las clases comunes de las instituciones escolares de cada orden y nivel y en las instituciones universitarias*” (Legge Quadro 102 /92, art 12). Pero, a la vez, también precisa las actuaciones necesarias para atender debidamente a los alumnos desde las clases ordinarias:

“a.- La programación coordinada de los servicios escolares con los sanitarios, socio-asistenciales, culturales, de recreo, deportivos y con otras actividades en el territorio gestionado por entes públicos o privados.

b.- La dotación en las escuelas y en las universidades de equipos técnicos y ayudas didácticas; pero también de otra forma de ayuda técnica (...), como los centros especializados con funciones de consulta pedagógica, de la producción y de adaptación de material didáctico específico.

c.- La programación, hecha por la universidad, de intervenciones adecuadas las necesidades de la persona.

(...)

e.- La experimentación en las clases frecuentadas por alumnos discapacitados” (Legge Quadro 102 /92., art 13.1).

Por lo que se refiere a la escolarización, ésta se produce en las escuelas, en las secciones y en las clases comunes de todo tipo y nivel. Pero unas y otras disponen de estructuras adecuadas, recursos personales especializados, dotación de equipos técnicos y didácticos y toda actuación educativa es fruto de la implicación y colaboración entre todos los agentes implicados: tutores, profesionales de apoyo y de rehabilitación, organismos de dirección, orientación e inspección, responsables de la administración y, por supuesto, los propios alumnos y sus familias.

7.- Funciones de los Centros Específicos de Educación Especial

Pese a la apuesta tan clara por la inclusión educativa, la mayoría de los países –salvo Italia– siguen manteniendo las instituciones específicas, si bien en todos ellos se manifiesta una clara tendencia a su disminución.

Como hemos indicado, siguen persistiendo un cada vez menor número de Centros Específicos y aulas específicas que ofrecen una

escolarización en exclusiva o combinada con la ordinaria. En el caso de Grecia la escolarización segregada tiene un carácter excepcional, pero puede ser incluso obligatoria, si así lo determinan los Centros de Diagnóstico, Evaluación y Apoyo (KDAY). En Portugal existen dos modalidades de escolarización segregada: la *no lucrativa* (CERCIS), promovida por los padres de niños con discapacidad, que contaron con fuertes subvenciones estatales y que en la actualidad tienden a reconvertir sus servicios en Centros de Recursos, y la *lucrativa*, ubicada en grandes centros urbanos y que recibe fuertes críticas por el incumplimiento de las normas generales. Finalmente Islandia cuenta con cinco Centros específicos y seis Aulas Específicas. Los Centros gozan de una gran autonomía organizativa y metodológica, bajo la supervisión y orientación de los municipios en los que se ubican.

La mayoría de los alumnos que asisten a estas escuelas y unidades segregadas tienen discapacidades graves y permanentes. En cuanto a los centros, son de titularidad pública en un 90 % de los casos. Generalmente se encuentran en los grandes núcleos de población, mientras que las aulas específicas atienden a las zonas menos pobladas y rurales. En el caso de Chipre existe la obligatoriedad de construir las nuevas instituciones en el interior de escuelas ordinarias para conseguir la mayor integración posible.

En todos los casos de modalidades y países existe la recomendación clara de reconvertir los Centros Específicos en Centros de Recursos, asignándoles las funciones de: prestar a los centros ordinarios de la zona apoyos educativos y rehabilitadores, orientar y formar a los profesionales, encargarse de los diagnósticos y orientaciones didácticas, facilitar el uso de materiales, métodos y tecnología adaptada, prestar los servicios de atención temprana, atender la educación a niños hospitalizados, facilitar la inserción laboral y atención a las personas adultas que no puedan recibirlos dentro del sistema ordinario (educativo, de salud o de servicios sociales), y orientar y ayudar a las familias. Esta misma llamada

incluye una estrecha colaboración con los centros ordinarios a fin de conseguir la mayor integración social de los alumnos.

8.- *Currículum de la inclusión.*

Los currícula que se ofrecen a los alumnos con discapacidades graves y permanentes en los países de nuestro estudio se basan en los principios de integración, participación y descentralización, como bien explicita Noruega.

En términos generales siempre se contempla como referencia el currículum ordinario de todos los alumnos. Pero la característica fundamental de la práctica educativa realizada con estos alumnos es la adaptación individual del currículum común. Tan sólo Islandia y Portugal se plantean ciertas adaptaciones del contexto.

En todo momento la adaptación curricular depende de las necesidades individuales de cada alumno, más que del tipo y grado de su déficit. Su aplicación combina el trabajo en gran grupo, pequeño grupo y trabajo individual y se basa en la colaboración de profesores de apoyo, especialistas y rehabilitadores. Estas adaptaciones pueden ser puramente metodológicas o afectar a los contenidos básicos del currículum. En este último caso es necesario contar con el consentimiento de los padres, firmado en el caso de Noruega.

Para aquellos alumnos que no pueden seguir el currículum ordinario, ni siquiera con adaptaciones significativas, se plantean currículos alternativos. Portugal ha trabajado especialmente la elaboración de estos currículos con contenidos específicos.

Cada vez más los centros tienen la posibilidad de adaptar los currículos nacionales a las necesidades de sus alumnos y a las características del centro, municipio, etc. Surgen de este modo los Proyectos de Escuela, que más tarde se concretan en Proyectos de aula y, finalmente, en proyectos individualizados. En todo caso, esta autonomía de centro suele contar con diversas indicaciones y directrices: de los municipios en el caso de Noruega, del

Centro Nacional de Materiales Educativos (Islandia) , de los KDAY y Consejeros de Educación Especial griegos, o del propio Ministerio de Educación en el caso de Italia. Este último país cuenta con medidas específicas referidas a cada uno de los niveles del sistema educativo, entre las que destacan las intervenciones didácticas y el apoyo terapéutico y rehabilitador propios de las enseñanzas primaria y secundaria inferior, así como la potenciación del trabajo en grupo en todo momento. Por su parte Grecia ha desarrollado un Plan de Estudios de Educación Especial con una abundante producción de materiales educativos (libros de profesor, del alumno, fichas, CDs, videos,...) y una profusión de métodos y enfoques de enseñanza (análisis de tareas, enseñanza directa, enseñanza del diálogo, formación para la movilidad en estudiantes ciegos, etc).

La insistencia en los programas educativos individualizados (PEI), se completa con el fomento de la participación en las actividades culturales, recreativas y lúdicas comunes, a fin de alcanzar una adecuada socialización. Del mismo modo, algunos países vienen ofreciendo diversos programas de desarrollo de habilidades para el auto-conocimiento y auto-aceptación y para la vida autónoma (Islandia, Noruega, Italia).

La evaluación está adaptada a los objetivos y contenidos programados y a las capacidades expresivas de los alumnos. En este punto Grecia cultiva una “indulgencia comparativa” que favorece a los alumnos con n.e.e. igualando su certificaciones a las de los alumnos que han realizado un proceso de aprendizaje normalizado. En el polo opuesto, Islandia insiste en que cada certificación explicita los contenidos aprendidos y el proceso llevado a cabo en cada caso.

Cada vez más se recalca la necesaria colaboración de los padres. Islandia ha cultivado estas prácticas haciendo a las familias partícipes incluso de la propia docencia en las aulas.

9.- *Los recursos humanos.*

La inclusión educativa ha aportado una diversificación y especialización progresiva de los profesionales de apoyo y de la rehabilitación, que prestan sus servicios mediante diversas redes de trabajo, generalmente combinando una estructura estatal con la municipal.

En términos generales los equipos de apoyo están integrados por los siguientes profesionales (con denominaciones propias en cada país): profesores de apoyo especialistas en educación especial, personal especialista en psico-pedagogía (encargados de la detección, diagnóstico y orientación), personal especialista de rehabilitación (logopedas, ergoterapeutas, fisioterapeutas, psiquiatra infantil, especialistas en trastornos del lenguaje), personal auxiliar especial (trabajadores sociales, enfermeras, cuidadores de clase, vigilantes, conductores, celadores,...), personal administrativo.

Cabe destacar el caso de Chipre, cuya red de profesionales comprende especialistas en: niños con dificultades en el aprendizaje, niños con problemas emocionales, niños con deficiencias visuales, niños con deficiencias auditivas, terapia del discurso, psicología, fisioterapia, educación física especial, terapia de la música, terapia ocupacional, audiología.

Se ha insistido en los últimos años en la adecuada formación de los profesionales. La mayoría de los países cuentan con un núcleo de formación referida a la educación especial que está incluida en la formación básica de los profesores de la enseñanza infantil y primaria. A partir de ahí, generalmente tras unos años de experiencia (tres en el caso de Portugal), se puede acceder a una especialización de duración variable (entre uno y cuatro años)⁽⁸⁾. Siempre se contempla la necesidad de una formación permanente, opcional u obligatoria (Portugal e Italia). Esta especialización suele comportar un incremento en las retribuciones económicas de los profesionales y en su reconocimiento profesional.

La descentralización que han exigido los municipios ha comportado un mayor ajuste de

la especialización de los profesionales a las necesidades de los alumnos. También las ratios han mejorado, si bien se observa una gran variedad entre los distintos países: mientras Italia puede alcanzar ratios de 1/1, Islandia oscila entre 1/1,3 y 1/2,6, Portugal propone 1/60 para psicólogos, 1/20 para terapeutas, 1/10 auxiliares.

Sin embargo es común la queja de que todavía son insuficientes los profesionales especialistas en atender a los alumnos con n.e.e., y de que no siempre su formación se adecua a las necesidades de los alumnos. Tal vez el caso más extremo lo represente Noruega, donde el 60 % de los alumnos con n.e.e. no son atendidos por profesionales con la cualificación necesaria.

10.-Papel de la familia.

Las familias han sido la auténtica causa y motor de la inclusión educativa de los alumnos con n.e.e. en el sistema ordinario. Su lucha ha conseguido su plasmación en la legislación, que reconoce explícitamente el derecho de la familias a disponer de una educación de calidad y adecuada a las circunstancias de sus hijos. Dicha educación puede recibirse en el sistema ordinario o en la modalidad de educación especial.

En la actualidad la gran mayoría de las familias optan por la modalidad de escuela inclusiva, especialmente cuando las experiencias anteriores han sido exitosas. También su actitud hacia la inclusión ha mejorado sustancialmente en los últimos años. Tan sólo en Noruega los padres optan por la modalidad de Centros Específicos en el caso de alumnos con sordera o con graves trastornos emocionales o de conducta.

El papel de las familias ha evolucionado desde una mera colaboración en los procesos de diagnóstico y escolarización, a un papel participativo en el proceso de enseñanza (Islandia) y decisorio respecto al modelo de escolarización. En este último país y en Noruega su asentimiento debe ser incluso por escrito.

Las familias valoran los avances en cuanto a la información, formación y orientación que reciben de los profesionales, pero demandan una mayor profundización en todos estos ámbitos, a fin de estar suficientemente habilitados para ofrecer a sus hijos la educación que éstos precisan por parte de las familias.

El movimiento asociativo cuenta en la actualidad con una extensión, organización, arraigo e influencia sumamente importantes. Su articulación en asociaciones locales, regionales, nacionales y europeas y su participación resulta determinante en el diseño de las políticas educativas, sociales y sanitarias, como lo muestra el trabajo del *European Disability Forum* (EDF).

Es preciso, no obstante, profundizar en la capacitación de las familias y determinar su participación en los procesos educativos y rehabilitadores.

11.-Financiación de los servicios.

El modelo de financiación ha sido uno de los puntos que mayor debate ha suscitado en los últimos años respecto al proceso de inclusión educativa. Una vez más, no existe uniformidad en la manera de llevarlo a cabo, ni tampoco en las propuestas para el futuro.

Chipre representa el modelo más tradicional con una financiación denominada de “*aportación*”, consistente en que el Estado subvenciona directamente a los centros en función del número y gravedad de sus alumnos.

De este modelo de financiación, algunos países han evolucionado hacia el modelo de “*rendimiento*”. Está demandado por la corriente descentralizadora y, según él, el Estado subvenciona a los ayuntamientos, quienes, en cuanto responsables últimos de ofrecer la educación a sus ciudadanos, se encargan de distribuir la financiación entre los colegios con criterios establecidos en el propio municipio. Es el modelo practicado en Grecia, Noruega e Islandia.

Un paso más en la evolución hacia la inclusión lo representa el modelo de financiación por “*resultados*”. Según esta opción el gobierno central subvenciona a instituciones y organizaciones de carácter intermedio y superior a los ayuntamientos: regiones, autonomías, grupos regionales,... quienes lo distribuyen en su ámbito de competencias en función de los resultados del proceso inclusivo. En la actualidad sólo aplica lo Italia, si bien Grecia está empezando a experimentarlo.

Portugal significa un caso particular en que se combinan los tres modelos. De un lado, el Estado garantiza la gratuidad de la educación de los alumnos con n.e.e. Cubre directamente los gastos del personal que atiende las escuelas públicas y una parte del material que en ellas se utiliza. A la vez subvenciona las iniciativas de asociaciones no lucrativas (Asociaciones de familias –CRECIS y IPSS-) que ofrecen servicios educativos con el reconocimiento y supervisión estatales mediante una asignación global por alumno. Recientemente se detectan numerosas críticas a la práctica de financiación del Estado que transfiere cuantiosas cantidades de dinero a instituciones segregadoras, donde no se ofrece una educación de calidad y en las que están escolarizados alumnos sin la gravedad suficiente.

TEMAS PENDIENTES Y RETOS DE FUTURO

La experiencia llevada a cabo para ofrecer una educación inclusiva a los alumnos con n.e.e. en los países de nuestro estudio ha supuesto un avance y una transformación radical en las prácticas educativas a lo largo de todo el sistema educativo. Pero esta misma experiencia ha puesto de manifiesto diversos planteamientos, normativas, organizaciones, servicios y prácticas cuya mejora se hace evidente, como denuncian reiterada y conjuntamente padres y profesionales. Algunos de los más urgentes podrían resumirse de manera sintética en los siguientes:

- Es preciso clarificar y profundizar una concepción más uniforme, unívoca y

completa que comprenda la totalidad de las necesidades educativas especiales y la globalidad de cada una de ellas, a fin de conseguir que esta visión se generalice en toda la comunidad educativa y, en último término, en toda la sociedad. Sólo desde una concepción más humana y pedagógica de los alumnos con n.e.e. pueden generarse las actitudes que permitan alcanzar el objetivo de una educación de calidad, equitativa y para “*todos y cada uno*”.

- Es necesario alcanzar una escuela realmente inclusiva, basada en el modelo curricular y que asegure la convivencia, la colaboración y la participación de todos (Arnáiz-Guirao-Garrido, 2007). Esta educación debe garantizarse a lo largo de todo el sistema educativo como parte de los derechos fundamentales que tiene toda persona, también los alumnos con n.e.e. graves y permanentes (Convención de la ONU, 2006).
- La educación inclusiva debe impregnar y orientar la organización, la planificación educativa, la distribución de los recursos y el diseño de las prácticas pedagógicas, aprovechando la autonomía de los centros educativos, desde los Proyectos Educativos Generales hasta los Proyectos Educativos Individualizados.
- Es preciso organizar una estructura de servicios personales y materiales suficiente que asegure la prestación de los apoyos especiales que estos alumnos precisan para su completo desarrollo. En este sentido, hay que determinar los perfiles profesionales y adecuarlos a las necesidades reales de los alumnos. Pero el éxito educativo de los alumnos con n.e.e. no será posible sin la implicación de toda la comunidad educativa: órganos directivos, tutores, orientadores, ... y principalmente de los propios alumnos y de sus familias.
- Es necesario conseguir diagnósticos universales y con la periodicidad suficiente. Conviene insistir menos en las categorías diagnósticas de los alumnos y referirse

- más a los recursos precisos para conseguir la no discriminación, la igualdad de oportunidades y la accesibilidad universal. Las adaptaciones curriculares deben centrarse menos en la superación de los déficits individuales e intentar adaptar los contextos educativos.
- Es urgente mejorar la calidad de los servicios ofertados en la escuela ordinaria y liberarla de la obsesión por los resultados académicos, a fin de superar la derivación de los alumnos con n.e.e. a la escolarización en el modelo específico (centros o aulas). La inclusión en la etapa de la educación secundaria y superior – donde conviene incidir de manera especial en la formación y en las actitudes del profesorado- continúa siendo un tema pendiente para los próximos años.
 - Los alumnos con n.e.e. graves y permanentes precisan una atención especial en su capacitación para adaptarse al medio y conseguir una vida independiente. La preparación para el mundo del trabajo, en la medida en que cada uno pueda alcanzarla, es una parte fundamental de su educación y realización personal. Los currículos de estas personas deberían contemplar fundamentalmente este enfoque funcional.
 - La legislación que regula la escuela inclusiva es todavía demasiado ambigua, insuficiente y carente de exigibilidad, lo que dificulta en ocasiones la oferta de servicios adecuados y de calidad, así como la organización y el aprovechamiento de los mismos.
 - Urge asegurar la descentralización, a la par que una coordinación institucional (Ministerios de Educación – Sanidad – Servicios Sociales; Gobiernos centrales – regiones – municipios) y personal entre todos los profesionales, que permitan conseguir una prevención, diagnóstico, rehabilitación, formación, provisión y aprovechamientos de los recursos, recopilación de la información y evaluación, adecuados.
 - Debe avanzarse hacia la superación de enfoques que suponen la existencia de dos sistemas diferenciados (ordinario/específico) y proporcionar al profesorado diversos tipos de apoyo (personal, complementario, materiales, formación actualizada,...) que favorezcan una práctica de inclusión plena.
 - Todavía sigue sin hacerse efectiva la reconversión de los Centros Específicos en Centros de Recursos especializados (también denominados “de Expertos”, o “de Conocimiento”). Dichos Centros tendrían como funciones propias formar a los profesionales, desarrollar y difundir materiales y métodos, apoyar a los centros ordinarios y a los padres, ayudar –a tiempo parcial- al alumnado con n.e.e y orientar la entrada en el mundo del trabajo.
 - La formación inicial y continua de los profesionales que atienden a alumnos con discapacidades graves y permanentes debe incluir su capacitación para la atención educativa a la diversidad de todo el alumnado, porque sobre ellos descansa la responsabilidad mayor de la educación inclusiva. Esta formación debe completarse con la especialización en postgrados o master que asegure la habilitación profesional de los profesionales de apoyo y especialistas.
 - Hasta que no se consiga institucionalizar la capacitación de las familias, que les permita ofrecer a sus hijos con n.e.e. graves y permanentes la educación que precisan de ellas, no cabe esperar un resultado totalmente satisfactorio de la inclusión educativa. Dicha capacitación debe incluir los servicios de apoyo psicológico, la información, la formación y, finalmente, una concienciación que posibilite afianzar una actitud realista, positiva, comprometida y solidaria hacia la discapacidad. Debe potenciarse, del mismo modo, la labor del movimiento asociativo de personas con discapacidad y de sus familias, como dinamizador de los derechos individuales y

como aportación de los usuarios a las políticas, planificaciones y prácticas educativas, sanitarias y sociales.

Más allá de los planteamientos pedagógicos, sociales, políticos,...la educación inclusiva desemboca en una cultura de la diversidad que impregna a toda la sociedad de los valores implícitos en las diferencias individuales, que todos cultivamos: la aceptación del otro, el respeto, el disfrute de las diferencias, la complementariedad de nuestras individualidades y la solidaridad.

REFERENCIAS

- AA.VV. (2003). *Las cifras de la Educación en Europa*. Luxemburgo: OPO. Comunidades Europeas.
- AA.VV. (2002). *Clasificación Internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. Madrid: Organización Mundial de la Salud.
- AA.VV. (2000). *Index for inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros*. París: UNESCO.
- AA.VV.(2009) *Educación y personas con discapacidad: presente y futuro*. Madrid: Fundación ONCE.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (1998). *Integración en Europa. Tendencias en 14 países europeos*. Bruselas.
- European Agency for Development in Special Needs Education (1999). *Principios fundamentales de la Educación de necesidades Especiales. Recomendaciones para responsables políticos*. Bruselas.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Atención Temprana. Análisis de las situaciones en Europa. Aspectos clave y recomendaciones*. Bruselas.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2005). *Educación Inclusiva y Prácticas en el Aula de Educación Secundaria*. Bruselas.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Necesidades Educativas especiales en Europa*. Middelfart.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Integración Educativa y Prácticas Eficaces en el Aula*. Bruselas.
- Ainscow, M. (2005). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. *La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*. Vitoria-Gastéiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Ainscow, M. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Nancea.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Armstrong, F. (1999). Inclusión, currículo and the struggle for space in school. *International Journal of Inclusive Education*, 3 (1), 76
- Arnáiz, P. (2003). *La educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnáiz, P. (2004). "La educación inclusiva: dilemas y desafíos", en *Educación, Desarrollo y Diversidad*. Volumen 7, nº 2. AEDDES, Ourense.
- Arnáiz Sánchez, P. Guirao Lavela, Jose-Manuel y Garrido Gil, Carlos-F. (2007). La atención a la diversidad: del modelo del déficit al modelo curricular, en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15 (23). Consultado el 20 de Julio de 2008 en <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- Bank-Mikkelsen, N.E. (1975). El principio de normalización. *Siglo Cero*, 37, 16-21.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Barton, L. (1999). Competition, selection and inclusive education: some observatios. *International Journal of Inclusive Education*, 3 (1), 3-12.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoa-*

- americana sobre Calidad Eficacia y Cambios en Educación 4 (3).
- Booth, T. y Aiscown, M. (Ed.) (1998). *From them to us*. London: Routledge.
- Carbonell Peris, R. (2006) *La atención a los alumnos y alumnas que presentan n.e.e. graves y permanentes en la enseñanza obligatoria. Estudio comparado*. Tesis Doctoral. Universitat de Valencia.
- Carbonell Peris, R. y López Torrijo, M. (2005). *La integración educativa y social*. Barcelona: Ariel.
- Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*, del Grupo de Clasificación, Evaluación, Encuestas y terminología de la OMS. (2001). Madrid: IMSERSO.
- Convención de los derechos de las personas con discapacidad*. ONU, 13 de diciembre de 2006.
- Declaración de Madrid (20 al 23 de marzo de 2002) "No discriminación + acción positiva = integración"*. Madrid.
- Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. (7 al 10 de junio de 1994). Conferencia Mundial de la UNESCO sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca.
- Del Barrio, J.A. (2002). Estilos de aprendizaje y atención a la diversidad. En *Estilos de aprendizaje y atención a la diversidad*, Santander: UNED Cantabria.
- Echeitia, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeitia, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa, "Voz y Quebranto", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambios en Educación* 6 (2).
- Estevez, A. y López, M. (2005). La integración educativa en Portugal. Un análisis de la enseñanza obligatoria. *Revista Española de Educación Comparada*, nº 11, Madrid, pp.315-356.
- Hegarty, S. y otros (1990). *La educación de niños y jóvenes con discapacidades: principios y prácticas*. París: UNESCO.
- Illán, N. (1996). *Didáctica y organización en Educación Especial*. Málaga: Aljibe.
- Legge n. 104 del 5/2/1992: *Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- López Torrijo, M. (1993). *La integración escolar. Análisis del desarrollo legislativo*. Valencia: Universitat de Valencia.
- López Torrijo, M. y Carbonell Peris, R. (1999). Políticas de integración educativa en Italia. Últimas aportaciones. En *Seminario Internacional sobre políticas contemporáneas de atención a la diversidad: repensar la educación(Especial) en el Tercer Milenio*, pp. 281-290 Grupo de investigación HUM 181 de la Junta de Andalucía. Facs. De CC. De la Educación de las Universidades de Córdoba y Málaga.
- López Torrijo, M. y Carbonell Peris, R. (2002). De la exclusión a la integración educativa. Centros específicos de educación especial versus Centros de Recursos. En *VIII Congreso Nacional de Educación Comparada: La educación obligatoria en Europa y Latinoamérica. Situación actual y perspectivas de futuro*. Salamanca: Universidad de Salamanca-SEEC.
- M.E.C. (2006). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e Indicadores*. Madrid: Secretaría General Técnica, MEC.
- Nirje, B. (1969). The Normalitation Principle and its human management implications. En R. Kugel and Wolfonsberger (Eds.). *Changing Patterns in residential services for the mentally Retarded* (pp.179-195). Washington: Presidents' on Mental Retardation.
- Operti, R. (2008). *El camino del futuro*. 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE, 2008).
- Pearpoint, J. y Forest, M. (1999). Prólogo a Stainbank S. y Stainbank W.: *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea
- Recomendación Rec (2006)5 del Comité de Ministros a los estados miembros sobre el*

Plan de Acción del Consejo de Europa para la promoción de derechos y la plena participación de las personas discapacitadas en la sociedad: mejorar la calidad de vida de las personas discapacitadas en Europa. 2006-2015.

Stainback, W. y Stainback, S. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Sanz del Río, R. (1995). *Integración escolar de las personas con minusvalía: Panorama Internacional*. Madrid: Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes. Serie Documentos 2/95.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion. Ensuring Access to Education for All*. UNESCO, París.

UNESCO (2006). *Educación para todos (EPT). Plan de Acción Global: mejorar el apoyo a los países para cumplir las metas de la EPT. Bases para aumentar el esfuerzo colectivo entre los organismos convocados de EPT*. UNESCO, París.

UNESCO (2007). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2007. Síntesis. Bases sólidas. Cuidado y educación de la primera infancia*. UNESCO, París.

Vega, A. (2000). *La educación ante la discapacidad. Hacia una respuesta social de la escuela*. Valencia: Nau Llibres.

Vega, A. (2003). *La educación social ante la discapacidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Vega, A. (2007). *De la dependencia a la autonomía: ¿dónde queda la educación?* Educación XX1. 10, 2007, pp. 239-264. <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/10-11.pdf>.

Verdugo, M.A. (1995). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.

Verdugo, M.A. y Jordán, B. (1999). *Hacia una nueva concepción de la Discapacidad*. Madrid: Siglo XXI.

Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs. Report of comité of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: HMSO. Traducido al español en la revista *Siglo Cero*, 130, 12-

24: Informe sobre necesidades educativas especiales.

Wolfensberger, W. (1972). *The Principle of Normalization in Human service*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.

48ª Conferencia Internacional de Educación.(2008) *La educación Inclusiva: un camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-5_Conclusions_spanish.pdf

NOTAS

(1) Suecia (ley de Normalización, 1968), Noruega (Enmiendas a la Ley de Educación, 1975), Inglaterra (Ley de educación especial, 1970, 1976 y 10981), Francia (Ley de Orientación, 1975), Italia (Ley de 30 de marzo de 1971), Portugal (Ley de la Reforma del Sistema de Enseñanza, 1973 y 1979), Estados Unidos (Ley Pública 93/112 de 1973, Ley General de Educación Especial, 1975 y 1977). A otros países, como Dinamarca, su apuesta por la normalización les llevó a no diferenciar ninguna ley específica, sino a incluir cualquier disposición especial precisa dentro de la legislación general: Decisión Parlamentaria de 1969 y circular de agosto de 1975.

(2) Ver los trabajos de la Regular Education Initiative (REI) norteamericana liderados por Stainback y Stainback (1989), Reynolds, Wang y Walberg (1987) y continuados por Fulcher (1989), Slee (1991) en Australia, Barton (1988), Booth (1988) y Tomilson (1982) en el Reino Unido, Ballard (1990) en Nueva Zelanda y por García Pastor (1993), Ortiz (1996), Arnáiz (1996, 2003) y Grau (1998) entre otros en España.

(3) Otros nueve se sitúan entre el 1 % y el 2 % (Luxemburgo, Reino Unido, Lituania, Irlanda, Suecia, Dinamarca, Austria, Liechtenstein y Holanda). Tres están entre el 2 % y el 3 % (Polonia, Bélgica/Comunidad A y Francia). Entre el 3 % y el 4 % aparecen Eslovaquia, Estonia, Letonia, Finlandia y Hungría. Por último igualan o superan el 4 % Bélgica/Comunidad F., Alemania, Bélgica/Comunidad H., República Checa y Suiza.

(4) La metodología comparada recomienda estudiar previamente aquellos indicadores sociales de interés que sustentan y condicionan las políticas y prácticas educativas. En este caso hemos efectuado dicho análisis respecto a los siguientes indicadores: nombre oficial, forma de gobierno, superficie, población, densidad, lengua, religión, índice de desarrollo, médicos por cada 1.000 habitantes, camas de hospital por cada 1.000 habitantes, ordenadores por cada 1.000 habitantes, tasa de empleo, índice de natalidad, índice de mortalidad, índice de mortalidad infantil, esperanza de vida en los hombre, id. en las mujeres, población urbana y

estructura de la población por edades (<de 15, 16-59 y > 60 años). Sin embargo la extensión de esta publicación no nos permite explicitar pormenorizadamente estos datos, que, no obstante, subyacen en nuestro análisis.

⁽⁵⁾ Centro Islandés de Visión Mínima y Rehabilitación para personas con problemas de visión; otro equivalente para los afectados de problemas de sordera y la Unidad Psiquiátrica de Niños y Adolescentes del Hospital nacional que atiende a los afectados de problemas psicológicos y mentales.

⁽⁶⁾ En Italia se distingue entre “*Invalidez*” (Ley 118/71) y “*Discapacidad*” (Ley 104/92). A su vez ésta última recoge los cuatro tipos de discapacidad : Reclusión individual, discapacidad en las funciones, discapacidad en el movimiento, discapacidades sensoriales. Por su parte Grecia diferencia: deficiencia mental, inmadurez, trastornos de visión graves (ciegos, parcialmente ciegos), trastornos auditivos serios, trastornos neurológicos relacionados con trastornos motores, trastornos del lenguaje, trastornos del aprendizaje (dislexia, discalculia, etc), trastorno con alteraciones de orden cognitivos, emocionales y sociales, autismo o cualquier otra alteración de desarrollo (Ley 2817/2000).

⁽⁷⁾ Sirvan como muestra de este desarrollo legislativo la *Ley 118/71 de Conversión en ley del Decreto legislativo de 30 de enero de 1971, n. 5 y nuevas normas para los mutilados e inválidos civiles*, la *Circular Ministerial 227/75*, la *Ley 517/77 que estipula las normas sobre la evaluación de los alumnos y sobre la abolición de los exámenes de recuperación y de otras nor-*

mas del sistema escolar, la Sentencia de la Corte Constitucional nº 215/87, Circular Ministerial 262/88 a cerca de la “Actuación de la Sentencia de la Corte Constitucional nº 215/87 sobre inscripción y frecuencia en la escuela secundaria de segundo nivel de los alumnos con discapacidad, el Decreto Ministerial 256/92 sobre Criterios por los que se estipulan los Acuerdos de programación entre Administración escolar, Entes Locales y Unidades Sanitarias Locales , por lo que concierne a la integración escolar de los alumnos en situación de handicap, el Decreto del Presidente de la República 24/02/94 o el Acto de orientación y coordinación relativo a los deberes de la USL en el ámbito de los alumnos con discapacidad, la Circular Ministerial 123/94 sobre el Grupo de trabajo Interinstitucional Provincial GLIP ex artículo 15 de la Ley 104/ 92. Pero la normativa eje que articula y vertebra toda la integración escolar en la ya citada *Legge 104/92*

⁽⁸⁾ Por ejemplo, Portugal exige dos años de formación continua, mientras que Noruega ofrece la opción de uno intensivo o una modalidad de formación parcial durante 4 años.

ABOUT THE AUTHORS / SOBRE LOS AUTORES

Manuel López-Torrijo (lopezm@uv.es): Es Profesor Titular en el Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia (España), cuya dirección es Avda. Blasco Ibáñez, 30. 46010-Valencia. Sus principales líneas de trabajo son: “Educación inclusiva”, “Estudios comparados en educación especial”, “Políticas educativas de la educación inclusiva”, “Historia de la educación especial”. [Buscar otros artículos de este autor en Scholar Google](#)



ARTICLE RECORD / FICHA DEL ARTÍCULO

Reference / Referencia	López-Torrijo, Manuel (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. <i>RELIEVE</i> , v. 15, n. 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.htm . Consultado en (<i>poner fecha</i>).
Title / Título	La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. [<i>Educational inclusion of students with severe and permanent disabilities in the European Union</i>]
Authors / Autores	López-Torrijo, Manuel
Review / Revista	RELIEVE (Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa), v. 15, n. 1
ISSN	1134-4032
Publication date / Fecha de publicación	2009 (Reception Date: 2008 December 13; Approval Date: 2009 June 26; Publication Date: 2009 June 29).
Abstract / Resumen	<p><i>This article presents a comparative study of the care of students with severe and permanent educational needs in the six EU countries with greater rates of educational inclusion, (Italy, Greece, Portugal, Norway, Cyprus and Iceland). Such study has been done bearing in mind the following indicators: Analysis of educational needs, identification of deficit, schooling of students in Specific Centres for Special Education, legislative frame, responsibility for schooling and rendering of services, frame and models of schooling, state and functions of Specific Centres of Special Education, curricula of the inclusion, Human resources, family role and funding. From the aforementioned lines are deduced the trends in policies and educational practices carried out are followed. Conclude the necessary changes for the improvement of the future educational educational inclusion.</i></p> <p>Este artículo presenta un estudio comparado de la atención realizada a los alumnos con discapacidades graves y permanentes en los seis países de la UE que presentan mayores índices de inclusión educativa (Italia, Grecia, Portugal, Noruega, Chipre e Islandia). Dicho estudio está realizado teniendo en cuenta los siguientes indicadores: concepción de las necesidades educativas especiales, identificación de los déficit, alumnado escolarizado en Centros Específicos de Educación Especial, marco legislativo, responsabilidad de escolarización y prestación de servicios, modelo y modalidades de escolarización, estado y funciones de los Centros Específicos de Educación Especial, currículo de la inclusión, recursos humanos, papel de las familias y financiación. De ahí se deducen las tendencias en las políticas y las prácticas educativas realizadas y se concluyen los cambios necesarios para mejorar la inclusión educativa en un futuro.</p>
Keywords / Descriptores	<i>Inclusive Education, Special Education, Disabilities, Permanent, Severe, Special Educational Needs, Inclusion Models, Curricula, Families, Funding, Italy, Greece, Portugal, Norway, Cyprus, Iceland, Europe.</i> Educación inclusiva, educación especial, discapacidad, necesidades educativas especiales, discapacidades graves, permanentes, centros de educación especial, modelos de inclusión, currículum, familias, financiación, Italia, Grecia, Portugal, Noruega, Chipre, Islandia, Europa.
Institution / Institución	Universidad de Valencia (España).
Publication site / Dirección	http://www.uv.es/RELIEVE
Language / Idioma	Español (Title, abstract and keywords in English)

RELIEVE

Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa
E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation

[ISSN: 1134-4032]

© Copyright, RELIEVE. Reproduction and distribution of this articles it is authorized if the content is no modified and their origin is indicated (RELIEVE Journal, volume, number and electronic address of the document).

© Copyright, RELIEVE. Se autoriza la reproducción y distribución de este artículo siempre que no se modifique el contenido y se indique su origen (RELIEVE, volumen, número y dirección electrónica del documento).