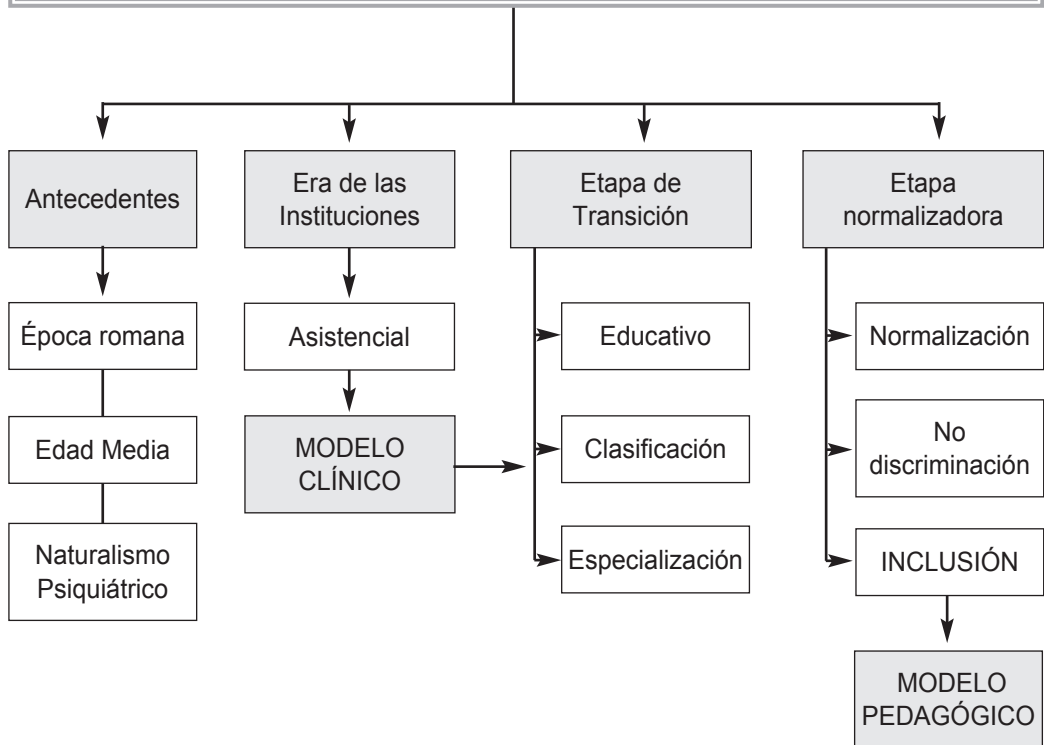


# Tema 1

LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EUROPA EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS. DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN Y DEL MODELO CLÍNICO A LA NORMALIZACIÓN DE SERVICIOS Y AL MODELO PEDAGÓGICO



Antes de comenzar el desarrollo del tema, queremos concretar su importancia a la hora de conocer, no sólo el modelo actual en el que se sustenta la Educación Especial, sino cómo se ha llegado a ello, los antecedentes que han venido enmarcando la Educación Especial, desde sus inicios hasta nuestros días, así como los principios que vienen a regularla en estos momentos.

Resulta importante clarificar estos conceptos ya que, como maestros y maestras especialistas en Audición y Lenguaje, somos parte activa de la Educación Especial, tal y como se encuentra concebida en la actualidad, es decir, como la posibilidad de ofrecer a todos los alumnos y alumnas la respuesta educativa más ajustada a sus necesidades, dentro de una escuela inclusiva, tal y como se viene contemplando en las últimas tendencias europeístas.

Para matizar estos aspectos, y dar así una respuesta al epígrafe seleccionado, comenzaremos dando a conocer la evolución que ha experimentado la Educación Especial en Europa desde sus inicios, implicando en este proceso al modelo de intervención utilizado. Centraremos nuestra atención en el *modelo pedagógico*, en cuanto a los principios educativos esenciales que conlleva.

Comenzamos por tanto el desarrollo del epígrafe

La evolución de la educación especial en europa en las últimas décadas.

A este respecto podemos afirmar que la Educación Especial no ha sido considerada lo que es hoy en día desde sus inicios, más bien ha sufrido grandes modificaciones y ha pasado por enormes cambios que han llevado a sus bases actuales.

Así consideramos que existen tres períodos básicos en su evolución, que son los que vamos a desarrollar, no sin antes delimitar, aunque sea brevemente, los antecedentes históricos de las mismas.

Dichas etapas, siguiendo a autores como Toledo González (1989), Bautista Jiménez (1993) o Prieto y Arocas (1999), son las siguientes:

- Etapa de la institucionalización.
- Etapa de transición.
- Etapa de normalización (que es en la que nos encontramos).

Las cuales pasamos a desarrollar, incidiendo, primeramente, en los antecedentes históricos que las preceden:

En relación con los *Antecedentes históricos*, podemos decir que la atención al sujeto con discapacidad tal y como la venimos concibiendo hoy en día, no ha sido igual desde sus inicios.



Existen un gran número de antecedentes o hitos fundamentales, que pasamos a desarrollar, siguiendo, para una mayor claridad expositiva, las etapas establecidas por Prieto y Arocas (1999):

Así, como etapa primera, se puede mencionar la llamada *Oscurantismo psiquiátrico*, la cual abarcaría desde los primeros inicios hasta finales de la Edad Media, considerando a la personas con discapacidad como anormales que sólo podían hacer mal al resto de humanos. Dentro de esta etapa, podemos destacar diferentes concepciones que pasamos a destacar:

- En la *época romana* existen escritos que se referían a estas personas como locos o bufones, que podían ser tirados al monte o abandonados. Existía pues el infanticidio de los sujetos con algún tipo de discapacidad (Aranda Redruello, 2002).
- En la *Edad Media*, se crearon hospitales para estas personas, aunque se consideraba que estaban poseídos por el demonio, por lo que se llegaban a realizar, incluso exorcismos, aunque ya comenzaba a condenarse, por parte de la iglesia, el infanticidio de estos sujetos. (Bautista, 1993)

Si seguimos a Prieto y Arocas (1999), podemos destacar una segunda etapa dentro de estos antecedentes de lo que se considera hoy en día la Educación especial, nos referimos a la etapa del *Naturalismo Psiquiátrico*, que abarcaría del siglo XVI al XVIII, en la cual comienzan a buscarse las causas de la discapacidad en factores internos al sujeto, comenzando, de esta forma, un cambio de actitud frente a las personas con discapacidad, que podemos observar en experiencias como las que siguen:

- A partir, por tanto, del siglo XVI existen algunas iniciativas para niños sordos como: Ponce de León (1509-1584), educando a doce niños sordos en el monasterio de Oña. Este autor publicó la obra *Doctrina para los mudos-sordos*, por la cual se le reconoce como el iniciador de la lengua de signos actual. A este autor le siguieron Bonet (1579-1633), el cual, concretamente, en 1620, publica su obra *Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los sordomudos*, y L'Epée (1712-1789), el cual fundó la primera escuela de sordos en París. (Aranda Redruello, 2002; Bautista, 1993).
- Como experiencias innovadoras con ciegos, destacable es también, en 1784 la fundación, en París, de una institución para ciegos, por parte de Haüy (1745-1822) uno de cuyos alumnos fue Braille (1806-1852), creador del sistema lecto-escritor para deficientes visuales que, hoy en día, lleva su nombre. (Aranda Redruello, 2002; Bautista, 1993).
- En lo que a la discapacidad intelectual se refiere, nos encontramos con experiencias como las realizadas por Pinel



(1745-1826) y Esquirol (1722-1849), trabajando, el primero, en el tratamiento médico de estos sujetos, y diferenciando el segundo entre *idiotas* y *dementes* (Prieto y Arocas, 1999). Por su enorme relevancia en el campo de la educación especial, podemos destacar también, en Francia, a Itard (1774-1838) y a su seguidor Seguin (1812-1880), que establecen un programa para educar al niño salvaje de Aveyron (Aranda Redruello, 2002)

No obstante, pese a tales experiencias, a lo largo de los siglos mencionados, los sujetos con alguna discapacidad eran ingresados en todo tipo de instituciones estatales (manicomios, orfanatos, cárceles...) de forma hacinada y sin ningún tipo de educación.

Pasamos ya a la *Etapas de la Institucionalización*, concretando que a partir del año 1800, da comienzo la llamada (Aranda Redruello, 2002; Prieto y Arocas, 1999; Palacios, 1995) Etapa o Era de las Instituciones.

En esta etapa, se considera que la persona con discapacidad debe ser atendida, para lo cual se crean instituciones, no propiamente con un afán educativo, sino más bien asistencial. Esta etapa se desarrolla a lo largo del siglo XIX y principios del siglo XX. Gracias a los avances científicos de la época, la sociedad comienza a concienciarse de la necesidad de atender a los sujetos discapacitados, por lo que se crean centros asistenciales, no propiamente educativos, para tal fin.

Se consideraba que estos sujetos debían ser atendidos en un ambiente cercano a la naturaleza, para lo cual, se trasladan este tipo de residencias asistenciales fuera de las ciudades, no se sabe muy bien si por atender adecuadamente a las personas con discapacidad, o si más bien el motivo era alejarlos del resto de la población para que no pudieran hacerles ningún mal, protegiendo a la población general de las personas con algún tipo de alteración (Bautista, 1993). Estas residencias asistenciales que les atendían, recogían a población heterogénea (Toledo, 1984).

De esta forma, hasta 1831 no se separaron, en París, los *locos* de los *retrasados mentales*. Y hasta primeros del siglo XX no se hizo lo mismo en España.

A finales del siglo XIX, se inicia en Inglaterra y Alemania, entre otros países, la institucionalización de los *deficientes mentales*, extendiéndose a lo largo del primer cuarto de siglo XX a la mayor parte de los sujetos con algún tipo de discapacidad.

Como autores relevantes de esta etapa, podemos destacar a Howe (1801-1922), creando un centro para educar a ciegos y sordos, a Decroly (1871-1922), con su orientación globalizadora de la educación, y Montessori (1870-1952), que fueron los precursores de la pedagogía terapéutica tal y como es concebida hoy en día, aplicando sistemáticamente programas educativos para los deficientes mentales, iniciando, de esta manera, una institucionalización con carácter educativo, no meramente un carácter asistencial.



Esta etapa va a dar lugar al denominado *modelo médico o clínico* (Ortiz, 95; Illan, 96), el cual basa las deficiencias de los sujetos, exclusivamente en causas orgánicas y, por tanto, intrínsecas al propio sujeto.

Este modelo, entre otras causas, viene dado debido a que autores como Garton en 1900 o Binet en 1905, comienzan a desarrollar métodos de evaluación de la inteligencia, lo que lleva a poder diagnosticar la inteligencia de estas personas comparándolas con la normalidad y llegando a la conclusión de que no eran normales.

Así pues, este modelo no lleva consigo una perspectiva educativa ni rehabilitadora, simplemente, se centra en una perspectiva diagnóstica, por medio de instrumentos estandarizados, que sólo colabora en el etiquetaje del sujeto evaluado, pretendiendo, exclusivamente conocer la posible causa del trastorno, sin entrarse en su educación posterior.

Antes de llegar al *modelo pedagógico* exigido por el epígrafe, se pasó por una *Etapas de Transición*.

Esta etapa no es defendida por todos los autores, aunque sí que coincidimos con Toledo (1984) y con Prieto y Arocas (1999) al considerarla una etapa con entidad propia. Así lo defendemos ya que, aunque sigue predominando el denominado "*modelo médico*" o "*modelo clínico*", los centros, ya no se revisten de un carácter meramente asistencial, sino educativo, aspecto claramente relevante para nuestra práctica, tal y como viene considerándose hoy en día. Así pues, centrándonos en esta etapa, con entidad en sí misma, podemos destacar hitos como los siguientes:

- En 1898, en Estados Unidos, Gaham Bell considera que los niños y niñas con discapacidad deben ser educados en *escuelas especiales*, dentro de la comunidad que les corresponda, no en las afueras como estaba establecido en la etapa anterior. Esto supone el inicio de escuelas que educan, no meramente asistenciales, en contra de lo que había venido siendo hasta el momento. (Redruello, 2002)
- A comienzos del siglo XX se funda la "*Asociación Nacional de Educación*". Aunque en España, no llegan a reconocerse las necesidades educativas de estos niños hasta 1923. (Redruello, 2002). No obstante se comienza a observar interés por todo tipo de trastornos y es en 1922 cuando se celebra el *Primer Congreso de pedagogía terapéutica*. En 1937 se crea la *Sociedad Internacional de la Infancia y la Deficiencia*. Es en este siglo cuando se inicia propiamente la Educación Especial en España

En esta etapa de transición vamos a tratar de contextualizar y comprender el alcance y repercusiones que tuvo la Obligatoriedad de la Enseñanza, a la hora de configurar la Educación Especial como una parte del Sistema Educativo ordinario.



Podemos situar los inicios de la misma hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Nos encontramos en unos momentos en los que empieza a introducirse en la sociedad de la época una concepción científica del mundo.

Si nos centramos en el ámbito educativo, vemos como crece la importancia de la *ciencia de la educación* tratando de introducir a los estudiantes en esa concepción científica del mundo y en el método empleado por las ciencias naturales. Por ello la escuela se consideraba como instrumento para conseguir una sociedad diferente y, por consiguiente, científicamente racional.

En este sentido, la generalización de la enseñanza va a modularse en torno a una serie de presupuestos que, en mayor o menor medida, van a ejercer una gran influencia en la configuración de un sistema educativo especial, paralelo, al sistema educativo ordinario (Sánchez Hípola, 1996; Arnáiz, 1988). Los dos presupuestos básicos en los que se encuentra afianzado este período de transición son:

- La clasificación de los alumnos y alumnas.
- La necesidad de especialización del profesorado.

Los desarrollamos más exhaustivamente, ya que, en muchos casos todavía pueden vislumbrarse indicios de ellos en algunos centros educativos.

En relación con *la clasificación de los alumnos/as*, podemos decir que en el momento en que comienza la escuela graduada, se hace necesario clasificar a los alumnos/as con el fin de asignarlos al nivel educativo más adecuado pudiendo, de esta manera, formar *grupos lo más homogéneos posibles* para poder dar una respuesta educativa igualitaria. Aunque coincidimos con Sánchez Hípola (1996) al afirmar que los principios filosóficos que subyacen a la segregación en la escolarización básicamente suponen retirar a los elementos más difíciles o menos productivos de las aulas ordinarias.

Esta tendencia a la clasificación ha sido una práctica habitual en el ámbito de la educación especial hasta no hace muchos años. Se encuentra basada en el modelo médico analizado, también denominado como el *modelo del déficit* (Toledo, 1989), es decir, el que pretende, sobre todo, dar explicación a las diferentes dificultades de los sujetos.

Esto, unido a la creación de la primera prueba objetiva de inteligencia creada por Binet en el año 1905, dio lugar a la aplicación masiva de este tipo de pruebas que pretendían diagnosticar los alumnos/as "*normales*" y "*no normales*". Aparecen posteriormente toda una serie de autores (Binet y Simon, 1908; Stern, 1912; Cattell, 1947; Stanford-Binet, 1960; Wechsler, 1955, 1967) cuyos trabajos de investigación, desarrollados sobre la medición de la inteligencia, se sitúan dentro del modelo de *evaluación psicométrico*.



Esta administración masiva de pruebas psicométricas lleva a la clasificación y al etiquetamiento de los alumnos/as básicamente en dos grandes bloques:

- Los “normales” que se escolarizarían en el sistema educativo ordinario.
- Los “no normales”, escolarizados en un sistema paralelo de educación especial, ya que el sistema ordinario no podía darles una respuesta adecuada.

Se establecen entonces todo tipo de clasificaciones en función del déficit que presentaba cada sujeto (deficiencia mental, auditiva, visual, motora, etc.).

Por otro lado es importante tener en cuenta la influencia que está teniendo en este período la psicología experimental fundamentada, sobre todo, para clasificar y comprender los diferentes déficits. Es notable, en esta línea, la influencia del modelo conductista y genetista, especialmente en la atención a personas con discapacidad intelectual (García Pastor, 2005).

Por ello, ante la clasificación del alumnado en función del tipo de deficiencia que presenta se hace patente otro de los principios clave que destacan esta época de transición: la necesidad de especialización de los profesionales que vendrán a atender a estos sujetos.

En lo relativo a *la especialización como base para la educación*, podemos afirmar que debido al etiquetaje y al establecimiento de grupos homogéneos, en función del déficit presentado y con el afán de mejorar la atención a cada uno de estos grupos, se creyó necesario establecer programas, métodos y servicios diferentes en cada uno de los grupos, lo que condujo a la creación de toda una serie de centros y aulas especiales que darían lugar a un “modelo educativo fuertemente especializado” (CNREE, 1989; Casanova, 1993).

De esta manera, se produjo la creación de un *subsistema educativo paralelo*, un subsistema educativo diferenciado del general y las escuelas especiales se extendieron por todos los países. Es la era denominada de las “escuelas especiales” (Toledo, 1989; Molina, 1982). Esto lleva a la creación de centros *especiales y específicos*, claramente separados de los *ordinarios*, con sus propios programas, técnicos y especialistas. Se pensaba que, de esta manera la atención a los niños/as desde la homogeneidad será más adecuada para satisfacer sus necesidades.

No obstante, queremos hacer patente que, pese a todo, es una etapa de grandes cambios en lo que a la Educación Especial se refiere ya que existe un cambio importante en la concepción de la atención a las personas con discapacidades: los centros no tienen un objetivo meramente asistencial, sino educativo. *El niño/a con discapacidad puede ser educado/a y puede aprender.*



Es decir, esta etapa se diferencia de la anterior, básicamente, en el carácter educativo dado a la intervención con la persona con discapacidad. Es verdad que continúa en vigor un modelo médico-clínico, más que educativo, pero se hace patente la posibilidad de aprender de todo individuo.

No obstante, alrededor de los años sesenta del siglo XX, empieza a cuestionarse la bondad de este tipo de sistema especial, al margen del ordinario, por diversas causas:

- Investigaciones que ponen de manifiesto efectos perjudiciales de la educación segregada, como la futura inadaptación social.
- Principios ideológicos que cuestionan la bondad de este tipo de escolarización.
- La Declaración de los Derechos Generales y Especiales del deficiente mental, (asumida por la ONU en 1971).
- Asociaciones de padres y madres defendiendo los derechos del deficiente como ser humano.
- El avance de líneas de investigación médica, psicológica y pedagógica.
- Y un largo etcétera de principios que comienzan a abogar por una integración del alumno con deficiencias en el sistema educativo ordinario, dándole la respuesta que precisa.

Así pues, los años sesenta se caracterizan, en todo el mundo, por introducir el concepto de normalización educativa, que dará lugar a la siguiente y última etapa, en la que hoy nos encontramos, exigida como última etapa en el epígrafe: *la etapa normalizadora*.

La normalización encuentra su base en la necesidad de que *todo sujeto pueda llevar una vida tan normal como le sea posible* (León-Guerrero, 1998). Por tanto, llevar una vida “normal” entra en divergencia con la segregación, empezamos, por tanto, en esta época (finales de los años sesenta) a hablar de *integración dentro del sistema educativo*.

Así, entre los primeros autores que abogan por este principio educativo podemos destacar a Nirje (1969) al considerar que resultaba necesario hacer accesible a todos y todas las condiciones de la vida cotidiana tan próximas como sean posibles a las principales normas y pautas sociales.

Empieza, por tanto en Europa y en estados Unidos un movimiento normalizador en el campo de la atención especial a las personas con discapacidad.



Entre los países pioneros en este tipo de prácticas normalizadoras, incluyéndolas en su legislación, podemos destacar Dinamarca y Suecia (Prieto y Arocas, 1997; Palacios, 1999; Ortiz, 1995; Sanz del Río, 1995; Nirje, 1976):

- Dinamarca en 1959, de forma incipiente empieza a incorporar a su legislación sobre deficiencia mental, el concepto de normalización;
- Suecia en 1969, desarrollaba en su legislación el principio de normalización propuesto por BankMikkelsen anteriormente en Dinamarca.

Es, por tanto, a finales de la década de los 60, cuando el concepto de normalización se fue extendiendo y ampliando por los distintos países de Europa y América, a la vez que coincidía con los movimientos de renovación pedagógica que defendían una escuela capaz de dar respuesta a las necesidades individualizadas de los alumnos y alumnas.

Comienzan, por tanto experiencias integradoras, entre las que podemos destacar las llevadas a cabo por Inglaterra, Italia y Estados Unidos, los cuales cuentan desde los inicios de los años 70 con una legislación avanzada y que han ayudado a potenciar iniciativas e investigaciones tanto en su propio país como en el resto de países occidentales.

Por tanto, esta etapa de la normalización que arranca fundamentalmente de 1959 en Dinamarca, se desarrolla presidida por un nuevo *modelo educativo* o *modelo pedagógico*.

Este modelo considera que todo tipo de tratamiento o rehabilitación (anteriormente puestos en práctica en el modelo clínico), pueden llevarse a cabo dentro del propio proceso educativo, de acuerdo con el currículo establecido de forma general para todos los alumnos y alumnas, favoreciendo, de esta manera el *desarrollo armónico e integral tanto de integradores como de integrados*.

Según este modelo educativo o psicopedagógico, basado en la normalización, toda persona es educable y por tanto, será necesario intervenir de una manera o de otra en función del tipo de necesidades educativas que presente cada niño/a.

Así pues, de este modelo se desprende toda la nueva concepción de la Educación Especial, que plantea un nuevo término: *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales* (Warnock, 1990). Este término se verá reflejado por primera vez en la Ley de Educación de Reino Unido en 1981, planteando una respuesta educativa a todas las necesidades, tanto de carácter temporal como permanente que pudiera presentar cualquier alumno/a a lo largo de su escolaridad, sobre la base de un currículo igual para todos, con las adaptaciones precisas en cada caso.



En España comienzan a desarrollarse experiencias integradoras piloto en los años ochenta y tras una evolución normativa se implanta por primera vez el principio de normalización en nuestras escuelas tras la promulgación de la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Por tanto, hoy en día *la Educación Especial forma parte de la educación general, constituyendo un servicio más del sistema educativo español*. No obstante, el sistema educativo español contempla tanto la atención de alumnos/as con necesidades educativas especiales tanto en centros ordinarios como en aulas o centros de Educación Especial, y la concreción de la modalidad de apoyo más adecuada dentro de cada emplazamiento educativo.

No obstante, en los últimos años, estamos asistiendo, dentro del propio modelo de normalización, a un cambio sustancial de la forma de entender la atención a las necesidades educativas de todos y cada uno de los alumnos y alumnas escolarizados en el actual sistema.

Estamos hablando de la *inclusión educativa* (Echeita, 2006; Tilston, Florian y Rose, 2003; Stainback, 2004), inclusión como lo opuesto a exclusión. Ya no nos encontramos en un modelo integrador, en el que, por esencia de su propia filosofía, hay unos que integran y otros que son integrados. No, ahora nos encontramos en un modelo inclusivo o de escuela para todos (Torres, 2000).

Si seguimos a Stainback y Stainback (2004) este cambio de un modelo integrador a un modelo inclusivo, se ha llevado a cabo, básicamente por tres razones: porque hay que incluir a todos los niños y niñas en la escuela y en las aulas, no sólo situarlos en la clase; porque integración supone reintegrar a alguien a quien se había excluido, no el hecho de no dejar a nadie fuera; porque se deben satisfacer las necesidades de cada uno/a, no sólo de unos pocos.

Para poder ofrecer una definición, podemos concretar que la inclusión se refiere a ofrecer oportunidades a las personas con discapacidad para que puedan participar plenamente de todas las actividades habituales diarias (Tilston, Florian y Rose, 2003). Es decir, el término inclusión va más allá de la mera normalización, ya que implica, participación de todos/as, no sólo que puedan llevar una vida normal sino que supone su participación activa y la capacidad de elección, no sólo en la escuela, sino que también trasciende de forma más global al terreno social.

Por tanto, un modelo inclusivo implica unos valores sociales más democráticos y que implican la participación de todos y todas por lo que resulta imprescindible la aplicación de este modelo desde la escuela.

En palabras de Echeita (2006): *“se ha ido fraguando la necesidad de ir cambiando el discurso de la integración por otro nuevo, la inclusión, que nos haga pensar que la mejora en la educación del*



*alumnado con necesidades educativas especiales no es una mera cuestión de localización (siendo ésta necesaria), ni de mera proclamación de un derecho a no ser segregado (que es inalienable para todos), sino de un proceso de transformación profunda de los centros escolares y, lo que es más importante, del sistema educativo en su conjunto” (Echeita, 2006: 90).*

Es decir, si la escuela no cambia sus formas, no da un giro a su estructura, organización y claves didácticas, difícilmente podrá haber inclusión. Habrá integración, es decir educación como derecho para todos y como localización de las personas con discapacidad en centros ordinarios, pero no se seguirá una filosofía inclusiva sin exclusiones de algún tipo.

La inclusividad, por tanto, implica una educación para todos y la participación de todos y todas en la educación, implica, sin más, una educación de calidad para todo el alumnado, una educación que dé respuesta a todos de la forma que cada uno/a precisa, una educación que requiere un cambio sustancial en la formación del profesorado, que precisa un cambio organizativo de la escuela, que precisa un cambio didáctico, metodológico importante, que precisa un cambio de actitud, de pensamiento de profesores y profesoras, familia, alumnado y todos aquellos que tienen relación directa con la escuela y que, sobre todo, precisa ganas y motivación de llevarla a cabo por parte de todas las personas y sectores implicados.

En definitiva, múltiples son los autores que han abarcado la evolución de la educación especial desde sus inicios hasta nuestros días. Podemos concretar este desarrollo afirmando junto con Toledo (1989), Casanova (1993), CNREE (1989), Gútiérrez (2003), Sánchez Hípola (1996), López Melero (1990), que hemos pasado en los últimos años, de un modelo centrado en el déficit que padecía el sujeto a la necesidad educativa especial que dicho déficit está generando, *hemos pasado de un modelo excluyente a un modelo inclusivo*. En definitiva, a lo largo del siglo XX se ha llevado a cabo un cambio sustancial en la forma de entender la Educación Especial, cambio que sigue produciéndose en el siglo XXI.

Hoy no importa tanto el problema que presente el sujeto, sino la necesidad educativa que dicho problema produzca, ya que dicha necesidad supondrá una respuesta educativa ajustada al sujeto en cuestión. Es decir,

- Se ha pasado de un modelo en el que las respuestas se daban desde fuera y sin contextualizar, a un modelo cuyas respuestas van a depender del propio centro, estableciéndolas en su propio Plan de Atención a la Diversidad;
- Se ha pasado de un modelo excluyente a un modelo inclusivo, es decir de la escuela entendida para unos pocos, a la escuela entendida para todos;
- Se ha pasado de un modelo selectivo, en el que sólo unos pocos accedían a centros ordinarios, y en el que, básicamente,



se situó a los alumnos/as con discapacidad en los centros ordinarios, a un modelo en el que esos alumnos y alumnas participan activamente de la vida escolar;

- Se ha pasado de un modelo centrado en dos sistemas educativos, el normal y el especial, a un modelo de escuela única para todos/as, que da a cada persona la respuesta educativa que precisa.
- En definitiva, se ha pasado de un modelo centrado en la homogeneidad, en el que todo aquello que estuviera fuera de ella no tenía cabida, a un modelo centrado en la diversidad del alumnado al que hay que dar respuesta.

Por tanto, nos encontramos hoy en día en nuestro país con una escuela abierta a la diversidad del alumnado existente, capaz de dar respuesta a todos los alumnos y alumnas en ella escolarizados por medio de un único sistema educativo próximo al alumno/a y a su contexto, que pretende, día a día, ofrecer una educación de calidad.

Una vez analizados los diferentes modelos por los que ha ido evolucionando la educación especial, vamos a comenzar a desarrollar los PRINCIPIOS QUE RIGEN LA EDUCACIÓN ESPECIAL hoy en día en nuestras escuelas, como complemento a lo ya expuesto, ya que para poder llevar a cabo un modelo de intervención determinado, es preciso que éste se rija por unos principios que actúen de base sólida sobre los que fijar la forma posterior de actuación.

Hasta ahora, en virtud de los artículos 36 y 37 de la Ley Orgánica 1/1999 de 3 de Octubre de Ordenación general del Sistema Educativo (LOGSE), se establecían como principios de atención a la diversidad la *normalización y la integración*, tras la promulgación de la Ley Orgánica 10/2002 de 23 de Diciembre de Calidad de la Educación (LOCE), que vino a derogarlos, se establece, en su artículo 44, que los alumnos con necesidades educativas especiales tendrán una atención especializada con arreglo a los principios de *no discriminación y normalización educativa* y con la finalidad de conseguir su integración, es decir, la integración pasó de considerarse un principio a considerarse una finalidad.

Hoy en día, desde la promulgación de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo de Educación (LOE), se entienden dos principios básicos, concretados en su título II: el de *normalización* y el de *inclusión*. La integración ya no se contempla de ninguna manera, no es tan importante la ubicación del niño/a como su participación activa en el centro, de ahí este cambio filosófico, normativo y denominativo, la inclusión supone el camino lógico después de casi veinte años de integración.

Pasamos a describir cada uno de los términos:

*Normalización*: Su objetivo es que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales lleven una vida lo más normal



posible a nivel tanto educativo como social y laboral. Con él se pretende conseguir para los sujetos con dificultades especiales una forma de vida lo más cercana y parecida posible a la que es habitual u ordinaria para cualquier persona (Gútierez, 2006; Sánchez Hípola, 1996).

Normalizar no es pretender convertir en normal a una persona con discapacidad, sino reconocerle los mismos derechos fundamentales que los demás ciudadanos del mismo país y de la misma edad.

Normalizar es aceptar a la persona con discapacidad, tal y como es, con sus características diferenciales, y ofrecerle los servicios de la comunidad para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades.

Conforme a este principio de normalización, las personas con necesidades educativas especiales, no deben utilizar, ni recibir servicios excepcionales más que en las situaciones y casos estrictamente imprescindibles, beneficiándose de este modo en la medida de lo posible, del sistema ordinario de prestaciones generales de la comunidad (León Guerrero, 1991).

*No discriminación*, es un principio que vino a desarrollar el principio establecido en el artículo 40 de la LOCE sobre la igualdad de oportunidades para una educación de calidad. A este respecto, consideraba, en su artículo 72 que, en lo relativo a la admisión de alumnos/as: *se atenderá a una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares de alumnos con necesidades educativas específicas, con el fin de garantizar su escolarización en las condiciones más apropiadas.*

Estas ideas se encuentran reflejadas en el título II de la LOE, bajo el *principio de Equidad*, es decir, todos los alumnos y alumnas que presenten necesidades específicas de apoyo educativo, deberán ser escolarizados, de manera equitativa, en todos los centros sostenidos con fondos públicos, es decir, centros públicos y concertados, para lo cual la Administración educativa garantizará los recursos necesarios. El Estado podrá impulsar actuaciones preferentes en materia de igualdad de oportunidades y de compensación en educación. En el artículo 74 de dicha ley se concreta que se deberá asegurar la no discriminación de ningún alumno/a, bajo el *principio de inclusión*.

La *Integración* se fundamenta en el concepto de normalización y exige la acomodación mutua entre integradores e integrados y la transformación progresiva de las estructuras sociales, con objeto de dar respuesta a las necesidades reales de estas personas, una vez decida su integración plena. El principio de integración en el terreno educativo, lo podemos definir como *el proceso a través del cual el alumno/a con necesidades educativas especiales participa en la escuela ordinaria y es atendido educativamente en la misma mediante la provisión de los recursos didácticos necesarios para alcanzar con éxito los objetivos propuestos en el proceso de enseñanzaaprendizaje.*



Con la integración no sólo se enriquece el estudiante que presenta necesidades educativas especiales, se enriquecen sus compañeros y compañeras y toda la comunidad educativa. De esta manera, se reconoce la existencia de un continuo de diferencias individuales.

El hecho de reconocer que todos los alumnos/as difieren a lo largo de un continuo de características físicas, intelectuales, emocionales y socio-culturales, conduce, necesariamente, al abandono del “modelo deficitario” que durante tanto tiempo ha orientado la comprensión y conceptualización de las diferencias individuales.

No obstante, la evolución lógica del este principio, a nivel filosófico y educativo viene dada por el desarrollo del siguiente principio, el de inclusión.

La *Inclusión* (Stainback y Stainback, 2004). Este principio aparece regulado, por primera vez a nivel normativo en educación en la LOE, concretamente en su título II, acerca de la equidad de la educación, entendiendo que: “*la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo*” (artículo 74).

Es decir, supone lo contrario a la exclusión, supone no dejar a nadie fuera e implica una escuela para todos. Va más allá del primer paso que fue la integración, va más allá de la ubicación de los alumnos y alumnas con necesidades especiales en los centros ordinarios. No supone una educación para unos pocos a la que se tienen que adaptar otros tantos, parte de la base de una escuela para todos y de todos, en la que todos y todas pueden participar de manera activa, implica, por tanto la transformación de los centros y las dinámicas escolares para incluir a todo el alumnado, dando una respuesta de calidad a toda la población infantil sin exclusión.

Asimismo, se pueden continuar aplicando dos principios que, en su momento, desarrolló el Real Decreto 696/95 de 28 de Abril de Ordenación de la acciones dirigidas a alumnos con necesidades educativas especiales. Estos son la *sectorización* y la *individualización* (León, 1991; CNREE, 1992).

La *sectorización* surge ante la necesidad de ofrecer una respuesta normalizada. Es decir, si se pretende que el niño/a lleve una vida normal, se deberán poner a su disposición los recursos necesarios para poder darle una respuesta óptima. Estos recursos deberán estar dentro de su zona, evitando de esta manera lejanos traslados que no ayudan a normalizar situaciones ordinarias de vida.

Sobre la base de este principio, se dividió la población en sectores y se les dotó de recursos para atender a la diversidad del contexto más inmediato como los servicios de inspección, los equipos externos o los centros de profesores.



En lo que al principio de *individualización* se refiere, no podría imaginarse la integración sin individualizar en proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas que así lo requieran. No podemos pensar en normalizar ni en no excluir, si no damos una respuesta acorde con las necesidades que plantea cada sujeto de forma individual.

De ahí que, desde las Administraciones competentes, se haya dotado al sistema educativo, y se continúe haciendo, de los recursos y medidas necesarios para tal fin, justificados desde un proceso de evaluación psicopedagógica al propio sujeto, que venga a detectar sus necesidades particulares y puedan tomarse las decisiones pertinentes de forma individual.

En consecuencia, la escuela debe ser capaz de adaptar la respuesta educativa a las características individuales, y por tanto diferenciales, de los alumnos y alumnas.

Una vez expuesta la evolución de la educación especial hasta nuestros días, así como los principios fundamentales por los que hoy se rige, y ya para finalizar la exposición del tema, sencillamente añadir que, si queremos realizar nuestras funciones como especialistas en la comunicación y el lenguaje de nuestros alumnos de una manera fundamentada, deberemos basarnos en los principios analizados a lo largo de la segunda parte del tema, deberemos enmarcar nuestra actuación para lograr dar la respuesta educativa que cada alumno/a precisa y lograr que, educativamente, hagamos realidad el lema imperante en una escuela para todos, en una escuela inclusiva.

Para el desarrollo de este tema, hemos utilizado las siguientes referencias bibliográficas:

- AINSCOW, M. (1995): *Necesidades educativas especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- ARANDA, R. (2002): *Educación Especial*. Madrid: Pearson Educación.
- ECHEITA, G. (2006): *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea
- GARCÍA PASTOR, C. (2005): *Educación y diversidad*. Málaga: Aljibe
- GENTO, S. (coord.) (2007): *Educación Especial*. Madrid: Sanz y Torres
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA.(2006): Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación. Madrid: MEC
- PALACIOS, J. (1999): La Educación especial en España desde sus inicios hasta la Ley General de Ecuación. En González González, E.- *Necesidades educativas especiales*. Madrid: CCS
- PRIETO, J, y AROCAS, S. (1999): Los niños con necesidades educativas especiales: de la segregación a la integración



escolar y a la escuela inclusiva. En Prieto, J. *El desarrollo de los niños con necesidades educativas especiales*. Valencia: Promolibro

- PUGDELLIVOL, I. (2005): *La educación especial en la escuela integrada*. Barcelona: Grao
- SOLA T., LÓPEZ, N. y CÁCERES, P. (2006).: *Perspectivas didácticas y organizativas de la educación especial*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- STAINBACK, S y W. (2004): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea
- TILSTONE, C., FLORIAN, L. y ROSE, R. (2003): *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Madrid: EOS

