

TEMA 1

APROXIMACIÓN HISTÓRICA Y LEGISLATIVA A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

1. APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Una disciplina está formada por un conjunto de conocimientos teóricos, por procedimientos de investigación y por una práctica profesional acumulada. Por tanto, para llegar a conocer el qué, cómo y cuándo de la Atención a la Diversidad, debemos hacer un análisis de la evolución histórica desde tres frentes distintos: de la disciplina propiamente dicha, de la posición del objeto al que se dirige y de la evolución legislativa que ha ido aconteciendo a lo largo de los años.

1.1 Evolución de la disciplina

Abordando el desarrollo histórico de la Atención a la Diversidad -para poder entender la evolución de la disciplina- partimos de la idea que emerge tras un periodo en el que primaba el rechazo hacia este tipo de personas (época clásica en Grecia y Roma), para pasar después a una concepción en la que se establece la necesidad de asistirlos y de cubrir al menos sus necesidades básicas.

En el siglo XVI cuando aparecen las primeras experiencias en el campo de la Educación Especial, centradas principalmente en niños sordos y ciegos.

En los siglos XVII y XVIII fue la mayor época de “abandono absoluto” y “del gran encierro”. La Iglesia se encargó de asistir a este tipo de personas encerrándolas en lugares para que no pudieran ser vistas. Entendían que eran consecuencia de algún pecado arrastrado por los padres. A finales de este siglo, los trabajos de Pestalozzi y Froebel vislumbran los primeros cambios hacia una visión más positiva. En esta época se produjeron los primeros avances en la educación de las personas con déficit auditivo y visual.

No es hasta el siglo XIX cuando realmente se perciben progresos en este sentido, provenientes del campo de la medicina y de las reformas sociales; se comienza a considerar que algunos débiles mentales pueden ser educados. En esta etapa destacan autores como: Pinel (1745-1826) (trato moral correcto a estas personas, evitando todo tipo de brutalidades e introduciendo métodos terapéuticos en los cuales el trato amable era imprescindible. Terapia ocupacional para reinsertar a estas personas y clasificación de las enfermedades mentales, en cinco grandes categorías), Esquirol (1772-1840) (pionero en diferenciar claramente el retardo mental de otras enfermedades mentales

como la locura), e Itard (1774-1838) (uno de los padres de la Educación Especial, educación de personas con déficits auditivos en el Instituto de Sordomudos de París y educador del niño salvaje de Aveyron. Donde los métodos educativos utilizados fueron los primeros intentos de sistematizar la educación de las personas con déficit, y se fundamentaban en tres principios: la herencia social se superpone a la herencia biológica; la motivación es necesaria para que se instaure el proceso mental; y la naturaleza del lenguaje conlleva el aprendizaje del significado).

Otros autores para destacar en esta época son: Howe (1801-1876) que fundó el Instituto Perkins para ciegos y abogó por la educación de sujetos con deficiencia mental. Down (1826-1896) que defendió la necesidad de un tratamiento y una Educación Especial para las personas con retraso mental y aportó la descripción general del sujeto mongólico, así como la primera clasificación importante. Dividiendo la idiocia en tres grupos etiológicos (congénita, accidental y del desarrollo). Las ideas de la pedagoga Montessori (1870-1952) también fueron revolucionarias en su momento, teniendo una importante repercusión en la Enseñanza Especial, de modo primordial por lo que se refiere a la preparación del niño para los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura.

Todos estos trabajos sirvieron para que aumentara la preocupación por el estudio del retraso mental. Los avances no solo provenían del campo de la Medicina sino también desde la Psicopedagogía. Es necesario destacar los esfuerzos de los gobiernos por financiar la Educación Especial y mejorar la calidad de los servicios residenciales, aunque muchos de estos esfuerzos no vieran la luz, retornando los centros de Educación Especial a centros de recogida como había sido en un principio.

A mediados del siglo XIX y principios del siglo XX se constituye “la era de las instituciones”. La sociedad toma conciencia de que a estos niños hay que educarlos porque son personas con necesidades educativas, por lo que se crean una serie de instituciones (centros específicos para sordos, para ciegos, para deficientes mentales, etc.). En definitiva, lo que se genera son guetos, justificados por la creencia de que los deficientes son susceptibles de educación, dado que su comportamiento es anormal y no lícito para el contacto con el resto del alumnado.

Los avances de la psicometría y la aplicación, cada vez más común, de los tests de inteligencia propiciaron que se fueran detectando cada vez más casos de retardo mental. Otro hecho que contribuyó a la concepción negativa hacia las personas con déficit fue que muchos educadores y psicólogos no creían en la educabilidad de los deficientes, ya que se consideraba, falsamente, que todo lo que respecta a la inteligencia no es posible modelarlo o educarlo, sino que el niño ya nace con la que ha de tener toda la vida. Todas estas actitudes negativas hicieron que se mantuviera el aislamiento y la marginación de las personas con déficit. Y no sólo de las que tenían un déficit severo, sino incluso de aquéllas más cercanas a lo “normal”. Pero no todo fue negativo. En el ámbito de la investigación se realizaron avances en el conocimiento sobre las técnicas diagnósticas de la inteligencia, entendida como la capacidad compleja o global del individuo que puede ser medida mediante test de inteligencia (Bidet, 1973; Simón y Bidet, 1978).

En 1912, aparece el concepto de Cociente Intelectual (C.I), formulado por Stern, el cual fue aceptado universalmente y supuso un gran avance en la corriente de

evaluación psicométrica. Destacar el gran número de pruebas psicométricas que aparecieron para evaluar la inteligencia, teniendo como referente el C.I: Factor G de Catell (1947); Stanford-Binet (1960) y Weschler (1955, 1976, 1974).

Será a partir de las dos guerras mundiales, según Blackhurst (1985), cuando se detecta un aumento de la sensibilidad de la población hacia las personas con necesidades especiales a consecuencia de la gran cantidad de personas que habían resultado afectadas en los combates. Por este motivo, aparecieron una cantidad de instituciones, destinadas a recuperar a estas personas. Poco a poco, los deficientes mentales fueron aceptados en estos centros y apareció de nuevo la necesidad de educarlos. Es precisamente a partir de los años 50 cuando estos centros van tomando cada vez más peso dentro de la sociedad de la postguerra. El problema fue que estos centros no contaban con el suficiente apoyo económico, por lo cual muchos de ellos no podían cumplir correctamente con sus funciones, así que la calidad de vida de las personas con retraso siguió siendo bastante baja. Es en estos momentos cuando comienza a notarse la necesidad de una reforma de las instituciones.

En la 2ª mitad del siglo XX, en muchos países se rompe con las instituciones segregadoras que se habían generado en la época anterior. Se empieza a hablar de desinstitucionalización. Esta necesidad de educar a todos los niños en centros ordinarios surge en Europa a finales de los sesenta, y no será hasta la década de los ochenta cuando llegue a España. A este cambio contribuyeron una serie de causas, que se enumeran a continuación:

En primer lugar, la época de prosperidad económica que se vivió durante ese período, la cual permitió una serie importante de reformas educativas y la puesta en marcha de planes de investigación.

En segundo lugar, el reconocimiento general de los derechos humanos. Los derechos adquiridos por los deficientes son recogidos, a nivel general, en distintas declaraciones y convenciones del hombre (Declaración Universal de 1948; Declaración de los derechos del niño, 1959; Convención Europea de 1950 y Carta Social del Consejo de Europa, de 1961; Constitución Española) y, a nivel particular, en declaraciones concretas, tales como la Declaración de los Derechos del Deficiente mental, adoptados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1971 marcando un antes y un después en la historia del trato a las personas con minusvalías. Todos estos hechos tuvieron importantes repercusiones en el campo de la Educación Especial (Blackhurst, 1985). Los padres se tornaron mucho más reivindicativos, empezando así a aparecer sentencias en todo el mundo a favor de los derechos de los discapacitados. La calidad docente y terapéutica de los encargados de la educación de estas personas mejoró a pasos agigantados. La población en general empezó a cambiar su actitud hacia este tipo de personas. Otro hito en este proceso fue que, en 1959, en los países escandinavos se crea el principio de Normalización.

En tercer lugar, la proliferación de asociaciones en defensa de los sujetos minusválidos. Las cuales normalmente estaban formadas por padres de afectados y que demandaban a las Administraciones públicas servicios educativos y sanitarios suficientes y de calidad. La ONU hace hincapié en la idea de normalización y sectorización, así como de la plena integración social de estas personas.

Finalmente, la UNESCO señala la necesidad de relación de los distintos programas entre los países y la consolidación de asociaciones relacionadas con la educación de estos niños. Se recomienda prestar una mayor atención a los planes de formación profesional y a la utilización de nuevos recursos tecnológicos. De igual modo, se le da una gran importancia a la duración de la educación señalando su amplitud en la intervención precoz y después de la escolaridad.

De otro lado, se debe aclarar que, en la mayoría de los países fue necesaria la superación de una serie de etapas hasta alcanzar la integración escolar (Zabalza, 1994):

1. Reconocimiento del derecho a la Educación de Todos.
2. Creación de instituciones diferenciadas que dan una respuesta marginal y segregadora.
3. Integración parcial, que da respuesta en las estructuras normales, pero aún se siguen manteniendo diferencias (aulas especiales en centros normales).
4. Integración plena. Cuando el sujeto con Necesidades Educativas Especiales (NEE) participa de los circuitos normales de bienestar social, con las únicas limitaciones que le impone su peculiaridad. En este momento es cuando los límites de la Educación Especial y la educación se difuminan y se pasa a hablar exclusivamente de educación, educación que deberá, eso sí, adaptarse a cada una de las peculiaridades que poseen los sujetos.

1.2. Evolución del alumnado: del alumno “anormal” a la diversidad

1.2.1 Alumnado “anormal”

De forma análoga al desarrollo de la disciplina, se puede determinar una transformación en la concepción hacia los sujetos objeto de estudio. Estos individuos responden a aquellos que por distintas circunstancias –ya sea por apartarse de la norma por encima (sujetos excepcionales) o por debajo (sujetos deficientes)- que han requerido una atención especial por su condición de “anormal”.

Considerar la norma como criterio de determinación de las personas objeto de esta disciplina nos lleva a plantearnos algunas cuestiones:

En primer lugar, ¿cuáles son los criterios utilizados para determinar cuándo una persona es “normal” o “anormal”? En este sentido, observamos la existencia de una gran variedad de parámetros:

1. Criterio estadístico: Una persona es anormal si del continuo que se representa en la campana de Gauss, ésta se aleja del valor medio de la población de referencia
2. Criterio clínico: La normalidad se identifica con salud y la anormalidad con enfermedad, con cierto carácter temporal.
3. Criterio sociocultural: La normalidad se define como adaptación o adaptabilidad al medio social. Normal es quien se atiende a las normas establecidas para la sociedad en la que vive.
4. Criterio normativo: Aquí hacemos referencia a un prototipo de hombre o mujer y cuanto más nos acerquemos a él más cerca estaremos de la norma. Se

incluyen aspectos físicos y comportamentales.

5. Criterio subjetivo: Una persona sería normal o anormal desde su punto de vista. Una persona se siente normal o anormal según su criterio.
6. Criterio legal: Una persona es anormal o incompetente cuando es incapaz de manejar su vida o la propiedad que posea de manera adecuada, haciéndose necesario la presencia de un tutor.

En segundo término, a la luz de esta variedad de criterios, podemos concluir que el proceso de determinación de los sujetos “normales” o anormales” es bastante complejo, ya que una misma persona será considerada normal o no, dependiendo del criterio elegido. Esto nos lleva a plantear dos ideas claras en cuanto al criterio de normalidad:

- a) La normalidad o no es algo subjetivo. En este sentido, Gelb y Mizokama (1986) señalan que las clasificaciones en Educación Especial pueden ser divididas en dos tipos: objetivas y subjetivas, siendo estas últimas las que más predominan. Las clasificaciones subjetivas han sido establecidas socialmente por los miembros de una comunidad y por tanto, no tienen ninguna correspondencia con las condiciones de deficiencia existentes en los sujetos. Todo esto implica que un alumno es asignado a una categoría, dependiendo de la definición que haya sido seleccionada o de la concepción de la que parten los diagnosticadores, etc.
- b) La mayoría de las veces, la “subnormalidad” la hacemos nosotros con nuestras actitudes de rechazo, indiferencia y minusvaloración hacia determinadas personas. El sujeto puede presentar una deficiencia, pero ésta no tiene por qué impedirle su adaptación satisfactoria al entorno que le rodea, si se le proporcionan los medios y apoyos necesarios.

En síntesis, dado que la normalidad y, por tanto, la desviación de dicha normalidad se define de forma social, subjetiva y variable; y en función de los contextos culturales e históricos, está claro que se trata de un concepto relativo y que no se halla inscrito en la persona, sino fuera de ella.

Estas dos ideas llevaron a la OMS (1980) a distinguir entre: déficit, discapacidad y minusvalía.

La *deficiencia* es toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.

La *discapacidad* es (...) toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano. Distinguiendo tres tipos: a) De movilidad o desplazamiento. b) De relación o de conducta. c) De comunicación.

La *minusvalía*, (...) es una situación desventajosa para un individuo determinado, como consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita e impide el desempeño de lo que es normal en su caso (en función de la edad, sexo y factores sociales y culturales).

El defecto, por tanto, representa la exteriorización de un estado patológico,

objetivo observable y medible, que puede ser objeto de un diagnóstico, mientras que la discapacidad proviene de la conjunción del déficit y de la reacción del propio individuo con respecto a él cuando se enfrenta a cierto tipo de actividades. Por último, la minusvalía hace referencia al juicio de valor que hacen otras personas sobre la persona discapacitada.

Aquello que determina que una persona sea discapacitada depende del entorno. Así, por ejemplo, una persona en silla de ruedas será impedida para entrar en un edificio si la infraestructura del mismo está hecha para gente que camina; un autista en un colegio será un fracasado si el objetivo docente está anclado en las exigencias de un currículo normativo estandarizado. Aquello que el conjunto de la sociedad espere de una persona va a determinar el grado de éxito o de fracaso de la misma.

La discapacidad, al igual que la raza o género son construcciones socio-históricas, no se nace siendo una persona discapacitada, sino que se llega a serlo. Carmen Bernal, Alison Lapper, Helen Keller, Flora Tristán, Bod Flanagan, Teresa Claramunt, Alejandra Kollontani, Michel Petrucciani, Frida Khalo, María Blanchard, Isabel Ferreira, Verónica Grunewald Condori y Cristina González Moya son personas con diversidad funcional y son también: una pintora, una condecorada artística, una sufragista, una activista y escritora, un artista neoyorquino, una anarcosindicalista, una escritora, un gran pianista, una pintora, un poeta, una activista abogada, una poeta chilena u una música, y una abogada activista y escritora. Todas ellas y ellos sufrieron o sufren alguna deficiencia y no por ello son menos pintoras, artistas, políticas o escritoras. Tampoco lo hacen mejor ni peor que otras u otros. Sin embargo, a efectos sociales, médicos y políticos son personas (dis)capacitadas. La dicotomía capacidad/discapacidad es una construcción social y un defecto de fábrica que regula nuestra forma de pensar el mundo.

A lo largo de más de dos décadas de utilización, se identificaron en la CIDDM una serie de limitaciones y críticas, que analizamos a continuación:

La principal crítica que se hizo fue la relacionada con el modelo en el que se sustentaba. Dicho modelo, aun cuando permitía distinguir entre deficiencia, discapacidad y minusvalía, no informaba suficientemente sobre la relación existente entre dichos conceptos.

La segunda crítica que se planteó hacía referencia al abordaje negativo que aportaba al estudio y clasificación del estado de salud de la persona. Así, por ejemplo, en la mayoría de las ocasiones resulta más interesante saber qué habilidades estaban conservadas en la persona, que el describir de manera detallada aquellos aspectos que se habían perdido o estaban limitados.

Como podemos observar, definir a los sujetos objeto de estudio de la Educación Especial atendiendo a criterios de normalidad es bastante complejo. Por ello los investigadores y administradores establecieron categorías, incluyendo en ellas a las personas que se salen de la norma.

La asignación de tratamientos o servicios educativos al alumnado deficiente en función de diagnósticos clínicos basados en las categorías ha sido la práctica habitual hasta hace poco tiempo y esto ha sido una de las razones que han llevado a los

autores a rechazar el sistema de categorías, junto con las siguientes:

- a) Las categorías son subjetivas y han sido establecidas socialmente por los miembros de una comunidad y no tienen ninguna correspondencia con las condiciones de deficiencia existentes en los sujetos. Por tanto, existe un gran número de definiciones para una misma categoría de sujetos que varían de un país a otro e, incluso, de un investigador a otro.
- b) Las clasificaciones varían en función de la época histórica, de tal forma que los resultados obtenidos por los estudios realizados sobre determinadas categorías de sujetos en la década pasada no pueden ser comparados con los realizados en la actualidad.
- c) Cada una de las categorías representan a un grupo heterogéneo de sujetos, quienes han sido ubicados en las mismas atendiendo a criterios ambiguos. Dentro de una misma categoría existen distintos niveles o grados de deficiencia que deben ser tenidos en cuenta a la hora de asignación de tratamientos.
- d) La etiqueta se termina convirtiéndose en la causa que explica la imposibilidad de aprendizaje de ese alumnado, dando lugar al conformismo y bajas expectativas del profesorado. El efecto de la etiqueta es más perjudicial para el rendimiento o autoestima que su propia limitación, es decir, el alumnado con etiquetas es estigmatizado.

En este sentido, Rist y Harreel (1982) señalan cuál sería el proceso mediante el cual el alumno tiende a comportarse según se espera de él:

1. El profesor espera un determinado rendimiento y una determinada conducta de determinado alumnado.
 2. Por estas diferentes expectativas, los profesores se comportan de manera diferente ante diferente alumnado.
 3. El trato del profesor indica a cada alumno lo que el profesor espera. Esto afecta al autoconcepto, a la motivación y al nivel de aspiración del alumno.
 4. Si el trato del profesor es consistente a lo largo del tiempo, o si el alumno no se resiste, o cambia su conducta de alguna manera, éste tenderá a ir conformando la conducta y el rendimiento del alumnado.
 5. Con el tiempo, el rendimiento y la conducta del alumno se aproximarán cada vez más a las expectativas iniciales.
- e) Los sistemas de clasificación son insensibles a los cambios rápidos que se dan en el alumnado.
 - f) Las categorías resaltan las características negativas de los sujetos y olvidan destacar sus posibilidades y necesidades especiales.
 - g) Olvidan que el alumando considerado “normal” en ocasiones y de forma puntual, puede necesitar una atención especial.

Además de todos estos problemas, el asumir este sistema de categorías trae consigo una serie de implicaciones en la formación del profesorado: en primer lugar, refuerza la existencia de una formación dicotómica del profesorado, con programas distintos para profesores tutores y especialistas. Y, en segundo lugar, lleva a la utilización de sistemas de formación categorial, donde se produce una formación especializada en función de las distintas deficiencias.

1.2.2. Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Dadas las connotaciones negativas de la clasificación categorial que se ha abordado en el apartado anterior, en el Informe Warnock (1978) se hicieron una serie de recomendaciones, encaminadas a la abolición de la definición legal por categorías.

Este informe considera que en vista de que existe una gran dificultad para incluir a un niño en una categoría determinada -porque puede dejar secuelas y porque implica que los expertos y profesores esperen un bajo rendimiento- se introduce el concepto de NEE, que convulsionó los esquemas vigentes y popularizó una concepción distinta de la Educación Especial.

Con esta expresión, Warnock (1978) introducía un término normalizador y no discriminatorio. No se trata sólo de un cambio nominal sino se refería a una realidad muy amplia de hechos educativos, que ha traído consigo una serie de implicaciones para la práctica educativa; la formación del profesorado y para el propio alumno.

Cuando se habla de minusválido o deficiente, estamos centrando toda nuestra atención en el déficit de ese alumno; sin embargo, con la utilización del término NEE no reducimos el origen del problema al niño, sino que éste se amplía introduciendo como posibles causas la interacción del alumno con el entorno. Muchas veces el problema, más que en el déficit del niño está en que el profesor no sabe responder a ese déficit.

Por otro lado, este término de NEE se define en relación con los recursos materiales y personales que un alumno necesita para alcanzar un objetivo. En particular, es necesario referirse a los recursos educativos que han de disponer los centros. En este sentido, Marchesi y Martín (1990) incluyen los siguientes:

- Mayor número de profesores o especialistas.
- Ampliación del material didáctico.
- Supresión de barreras arquitectónicas y adecuación de los edificios.
- Preparación y competencia profesional de los profesores.
- Capacidad de elaborar un Programa Específico.
- Realizar adaptaciones curriculares.
- Adecuar el sistema de evaluación.
- Apoyo psicopedagógico y materiales adaptados.
- Utilización de nuevas metodologías.

Según estos autores, la conjunción y complementariedad de todos estos recursos permite que las necesidades educativas, una vez detectadas, sean abordadas de una manera más eficaz.

En general, una necesidad, sea del tipo que sea, se identifica en términos de algo que se necesita para conseguir unos determinados fines. En el campo educativo los fines vienen determinados por los fines generales de la educación, mientras que los medios son las ayudas pedagógicas. Los medios generales se suelen establecer a través del currículum escolar, y para poder acceder a ellos todo el mundo necesita de unas ayudas personales y técnicas. Entre éstas es necesario destacar las escuelas, los

profesores, los libros, etc. Sin embargo, hay alumnos a los que estas ayudas no les son suficientes para alcanzar los fines que se encuentran en el currículum. Estas personas necesitan de otro tipo de ayudas que no son habituales ni necesarias para la mayoría del alumnado. De acuerdo con Pérez Castelló (1994), se denominan NEE a este otro tipo de ayudas. Por tanto, decir que un alumno tiene NEE significa que para conseguir las finalidades educativas necesita disponer de ayudas pedagógicas o servicios específicos (Giné et al., 1989).

Según el Informe Warnock (1978), las necesidades forman un continuo con lo que conlleva a que la Educación Especial también se deba entender como un continuo de prestación, que va desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente a largo plazo del currículum ordinario.

De igual modo, este término acentúa la homogeneidad de las dificultades educativas y la integración de todos los alumnos tanto como sea posible, dentro de la escuela ordinaria. Asimismo, conduce a la abolición de la clasificación de los alumnos según sus deficiencias, lo que nos lleva a la necesidad de una descripción detallada de las NEE de todos los sujetos. Con el objeto de establecer los tipos de ayudas que serán necesarias en cada caso en particular. El utilizar este término lleva implícita la idea de temporalidad e incluso que cualquier alumno, en cualquier momento, pueda serlo.

El supuesto de que exista alumnado con NEE es algo cuestionable; como señala Stubbs (2002, p. 23): cualquier niño puede experimentar dificultades para aprender [...]; un gran número de niños discapacitados no tiene problema para aprender y los niños con impedimentos intelectuales pueden frecuentemente aprender muy bien en ciertas áreas.

Por otro lado, este concepto ofrece una serie de ventajas al alumno considerado “normal”, al poder optar a atenciones especiales que antes no recibía y que, en determinados momentos y según grado, puede necesitar. Las implicaciones que conlleva la aceptación de este término son:

1. El rechazo al modelo médico-biológico para trabajar con los sujetos con algún tipo de minusvalía.
2. Las necesidades educativas de un sujeto determinado dependerán de las características educativas de la escuela a la que acuda. Así, el propio concepto de dificultades de aprendizaje adquiere un carácter de relatividad, ya que, tal y como señalan Marchesi y Martín (1990), las necesidades dependerán de los objetivos educativos que se planteen; del currículum que se establezca y los niveles que se exijan; y sin duda, de los sistemas de evaluación que se apliquen. Es decir, depende de cuáles sean las metas de dicha escuela, expresadas a través de su currículum. En un sentido amplio, cabe considerar que cuanto mayor rigidez tenga el sistema educativo y cuanto menor sea la oferta global que se dé en un centro escolar, existirán más alumnado que quedará desplazado del proceso de aprendizaje, manifestando mayores dificultades y teniendo unas necesidades especiales.
3. Bajo esta nueva concepción, también es muy importante que se evalúen y

detecten a tiempo estas NEE. El objetivo de esta evaluación es el de conocer los perfiles evolutivos del alumnado, sus limitaciones, sus retrasos, siendo importante determinar si existe una causa orgánica o ambiental del déficit. Pero lo más importante es llegar a averiguar el potencial de aprendizaje y de desarrollo del alumnado, para así poder determinar el tipo de ayudas educativas específicas que necesitan, así como el tipo de escuela en el cual se las pueden dar. De esta forma, llegamos directamente a la integración del alumnado con NEE en aulas ordinarias. Es fácil suponer que la antigua concepción de la Educación Especial era partidaria de la institucionalización, mientras que la aparición de la filosofía fundamentada en el concepto de NEE nos lleva hacia la modificación de la escuela ordinaria para aceptar en ella alumnos con NEE.

4. Por último, podemos decir que esta concepción aporta una visión positiva y optimista de las deficiencias, ya que considera que, aunque no se pueden modificar las condiciones personales, sí se puede producir un cambio en las educativas o institucionales.

De acuerdo con estas implicaciones, y a pesar del avance que pueda haber supuesto el concepto de NEE, estamos de acuerdo con Booth y Ainscow (2000) con la idea de que este concepto ha sido mal interpretado, convirtiéndose de nuevo en la etiqueta que designa al alumno con problemas, y que en él subyace un modelo con el que, difícilmente, se podrá conseguir resolver las dificultades educativas y cambiar las actuales prácticas educativas, haciéndolas inclusivas:

El concepto “Necesidades Educativas Especiales” no se utiliza en este documento debido a que consideramos que el enfoque con el que se asocia tiene limitaciones como modelo para resolver las dificultades educativas y puede ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos (Booth y Ainscow, 2000, p.17).

La propia Mary Warnock (1990), cuatro años después de publicar su famoso informe sobre la atención a la Educación Especial, volvió con actitud crítica a la idea de NEE:

Tal vez la razón principal de la actual pobreza evidente de las necesidades especiales está en su definición (...) o mejor, en su falta de definición... el concepto de “necesidad especial” encierra una falsa objetividad. Porque una de las dificultades principales, y desde luego casi abrumadora, es decidir quién es el que tiene necesidades especiales, o qué significa “especial”.

No obstante, y puesto que la teoría de la Educación Especial suele ir por delante de la legislación y de práctica de la Educación Especial, confirmamos que, en la actualidad, el concepto de NEE permanece como parte del marco cultural y político de todos los centros educativos y en nuestra legislación vigente, ya que en la LOMLOE (2020) se sigue utilizando este término.

1.2.3. Las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)

No será hasta el año 2006, con la Ley Orgánica de Educación (LOE) cuando aparece un nuevo término para definir la discapacidad de forma más amplia. Se trata del término Alumnos Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE/ACNEAE).

Es en el Título II: Equidad en la educación de la LOE, en concreto en el artículo 71.2, donde se determina que “los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar *necesidades educativas especiales*, por *dificultades específicas de aprendizaje*, por sus *altas capacidades intelectuales*, por haberse *incorporado tarde al sistema educativo*, o por *condiciones personales o de historia escolar*, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado”

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) modifica el punto 71.2 de la LOE y señala que:

Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar *NEE*, por *dificultades específicas de aprendizaje*, ***Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)***, por sus *altas capacidades intelectuales*, por haberse *incorporado tarde al sistema educativo*, o por *condiciones personales o de historia escolar*, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Posteriormente, la LOMLOE (2020), modifica este punto y establece que

Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar *necesidades educativas especiales*, ***por retraso madurativo, por trastornos*** del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por ***trastornos de atención o de aprendizaje***, por ***desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje***, por encontrarse en ***situación de vulnerabilidad socioeducativa***, por sus *altas capacidades intelectuales*, por haberse *incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar*, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

De acuerdo con esto, podríamos decir que, en estos momentos desde la legislación española vigente en materia educativa, se nos ofrecen dos términos en relación con la diversidad. Uno, el ya sumido años antes (NEE), y otro que parece estar relacionado con la atención educativa diferente a la ordinaria (NEAE) que puede ser necesaria para distintos grupos de alumnos, entre los que se encuentran los que tienen NEE. Por tanto, este término hace referencia a los sujetos que, en este caso serían aquellos que por su discapacidad o trastornos graves de comportamiento requieren de una acción especial (NEAE).

El término NEAE puede suponer un nuevo avance, porque se centra en los medios y recursos; no obstante, sigue presentando limitaciones. Por cuanto, de nuevo, establece categoría de alumnos que, si bien son lo suficientemente amplias para

abarcar a todos los alumnos que pueden acudir al aula, enfatiza la idea de “sujeto especial”.

En este sentido, las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, establece una clasificación con el fin de que sean detectados e identificados el alumnado con NEAE, entre las que se incluyen los que tienen NEE (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Clasificación de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO	
1. Alumnado con NEE	
Trastornos graves del desarrollo	Retrasos evolutivos graves o profundos Trastornos graves del desarrollo del lenguaje Trastornos graves del desarrollo psicomotor
Discapacidad visual	Baja visión Ceguera
Discapacidad intelectual	Discapacidad intelectual leve Discapacidad intelectual moderada Discapacidad intelectual grave Discapacidad intelectual profunda
Discapacidad auditiva	Hipoacusia Sordera
Trastornos de la comunicación	Afasia Trastornos específicos del lenguaje: <ul style="list-style-type: none"> • Expresivos • Mixtos • Semántico-pragmático Trastornos de habla: <ul style="list-style-type: none"> • Disartrias • Disglosias • Disfemias
Discapacidad física	Lesiones de origen cerebral Lesiones de origen medular Trastornos neuromusculares Lesiones del sistema osteoarticular
Trastornos del Espectro Autista	Autismo Síndrome de asperger Síndrome de Rett Trastorno desintegrativo infantil Trastorno generalizado del desarrollo no especificado
Trastornos graves de conducta	Trastorno disocial Trastorno negativista desafiante Trastorno de comportamiento perturbador no especificado

Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad	TDAH: Predominio del déficit de atención TDAH: Predominio de la impulsividad-hiperactividad TDAH: Tipo combinado
Otros trastornos mentales	
Enfermedades raras y crónicas	
2. Alumnado con dificultades de aprendizaje	
Dificultad específica de aprendizaje	Dificultad específica en el aprendizaje de la lectura o dislexia Dificultad específica en el aprendizaje de la escritura o disgrafía Dificultad específica en el aprendizaje de la escritura o disortografía Dificultad específica en el aprendizaje del cálculo o discalculia
Dificultad de aprendizaje por retraso en el lenguaje	
Dificultad de aprendizaje por capacidad intelectual límite	
Dificultades del aprendizaje derivadas de trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad	
3. Alumnado con altas capacidades intelectual	
Sobredotación intelectual	
Talento simple	
Talento complejo	
4. Alumnado que precisa de acciones de carácter compensatorio	

En la actualidad, la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación del 2006 (LOMLOE del 2020), en su Artículo único. Modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Dentro de este artículo, el apartado Cuarenta y nueve ter. Se centra en la modificación de los apartados 1 y 2 del artículo 71 de la LOE quedando la redacción en los siguientes términos:

“(…) por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.”

Como puede comprobarse, lo que determina la LOMLOE (2020) es volver a la nomenclatura con la que ya contaba la LOE (2006).

1.2.4. Diversidad, barreras para el aprendizaje y la participación y alumnado vulnerable a la exclusión

Somos conscientes de que la heterogeneidad del aula no se debe a que en ella se encuentren estos grupos de alumnos, sino que la diversidad de la misma viene determinada por la heterogeneidad propia de cada individuo, al ser único, sería más adecuado utilizar la expresión de diversidad. Esta nueva idea de diversidad implica la supresión de una forma de ver al alumno y a la escuela centrada en el déficit y da paso

a una concepción de una Educación para Todos. Las diferencias individuales del alumnado tratadas como bases estáticas, útiles para clasificar y predecir el futuro rendimiento de los grupos de alumnos que poseían una misma etiqueta, deben ser consideradas como diferencias individuales dinámicas y susceptibles de modificación por el aprendizaje.

La aceptación de este término, frente a otros, supone, por tanto, aceptar que:

- La diversidad, más que ser un obstáculo, constituye un valor y un recurso didáctico que no puede olvidar la escuela. Parafraseando a un colega del campo de la atención a la diversidad,

(...) si la escuela está decidida a dar una respuesta a todas las niñas y a todos los niños que acuden a ella, no lo puede hacer desde concepciones ni desde prejuicios patológicos y perversos de la diversidad, sino desde la consideración, como digo, de que ser diverso es un elemento de valor y un referente positivo para cambiar la escuela” (López Melero, 1995, p.11).

- Se debe producir un cambio de mentalidad y de actitud de la sociedad en general, y de la comunidad educativa, en particular.
- La clave de la atención de la diversidad en las escuelas está en el profesor ordinario, en el trabajo en equipo de todo el profesorado y en las familias.
- La Atención a la Diversidad debe impregnar el proyecto de centro y toda la práctica educativa. Debemos apostar por un currículum único y común en el que se combinen lo comprensivo y lo diferente.
- Las dificultades de aprendizaje que presenta el alumno no son debidas, exclusivamente, a sus dificultades inherentes sino al desajuste entre el rendimiento de ese alumno y las demandas curriculares.
- Necesidad de un replanteamiento sobre qué es educación. Alejándose de aquella concepción academicista, centrada en el contenido. La educación en y para la diversidad apuesta por un currículum que permita el desarrollo pleno de las personas y la resolución de problemas reales y los lleve a obtener calidad de vida.
- La respuesta a la diversidad se centra tanto en nuevos planteamientos curriculares como organizativos. La organización del centro debe caracterizarse por ser flexible, abierta y funcional, permitiendo ofrecer una respuesta amplia y diversa a todos sus alumnos.

Las personas tenemos diferencias en los numerosos ámbitos que configuran nuestro sentido. Todos estos rasgos se entremezclan dando lugar a combinaciones más o menos previsibles y más o menos estables. En su investigación, Santos Guerra (2000) detalló veintiún indicadores diferentes que podrían utilizarse como criterios de clasificación, los cuales, según este mismo autor pueden agruparse en características cognitivas, afectivas, físicas, sociales y culturales (ver tabla 2).

Tabla 2.

Características cognitivas, afectivas, físicas, sociales y culturales

Cognitivas	Afectivas	Físicas	Sociales	Culturales
Inteligencia Memoria	Actitud Motivación	Edad Estatura	Familia Entorno	Filiación política Lugar de procedencia
Imaginación Creatividad Atención Percepción Estilo cognitivo Conocimientos	Interés Sensibilidad Sentimientos Emociones Conflictos Expectativas Hábitos Carácter	Sexo Peso Hermosura Salud Vista Oído Olfato Gusto Tacto Movilidad	Relaciones Amistades Posesiones Experiencia	Raza Género Religión Lengua

Esta aportación para la clasificación de categorías es creada no para estigmatizar al sujeto sino para identificar cuáles son sus características y poder atender de forma satisfactoria a sus necesidades.

Cada una de ellas nos define en interacción dinámica y evolutiva con otras, por lo que el conjunto de características que definen a una persona la hacen única e irrepetible de manera que puede decirse que no hay dos personas iguales. Así mismo, y como indica el autor, estos componentes se caracterizan por:

Los componentes de la identidad son básicamente adquiridos, es decir, los componentes identificadores son, en su mayoría, de naturaleza cultural (incluso los que son innatos, están condicionados, matizados, remodelados por la cultura y por la historia). No es igual nacer negro en Tanzania que en Suiza. No es igual ser mujer en Noruega que en Argelia.

Los componentes de la identidad son múltiples. Tenemos múltiples pertenencias: somos europeos, españoles, andaluces, malagueños, blancos, normales, sanos, etc. Cada una de ellas nos une a otra persona y de alguna manera nos separa de otros. Las pertenencias juntas hacen que sea un individuo e irrepetible único.

Los componentes de la identidad son diversos. No todos tienen la misma naturaleza importancia o jerarquía. Dependiendo del ambiente, de la idiosincrasia del individuo y del momento, un factor puede cobrar una trascendencia muy grande.

Los componentes de la identidad son cambiantes. Esos rasgos evolucionan debido a movimientos culturales, a presiones del grupo, a acontecimientos significativos. No vivimos con la misma intensidad un rasgo de nuestra identidad en un lugar que en otro, en un momento que en otro.

Los componentes de la identidad tienen diferente combinación. La configuración de la identidad se debe al cruce de todos estos rasgos.

Otro de los conceptos que irían en la misma línea que el anterior (centrarse en los medios y recursos) es el término “barreras para el aprendizaje y la participación”, acuñado por Booth y Ainscow (2000). En el Index para la inclusión y que, según estos autores, sustituye al de NEE la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos. Las barreras, al igual que los recursos, para reducirlas se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: dentro de los centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales.

De acuerdo con esto, los autores recomiendan a los centros que, para apoyar el aprendizaje y la participación, (...) consideren los recursos materiales y humanos que están infrautilizados en ese momento pero que podrían organizarse para mejorar el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Por ejemplo, se podría compartir ampliamente el conocimiento de algunos profesores en áreas específicas del currículo o métodos de enseñanza; o se podría recurrir más frecuentemente al conocimiento de las familias sobre sus hijos. Al analizar las barreras al aprendizaje y a la participación puede parecer que se pone énfasis en los puntos débiles de la práctica. El análisis de los recursos humanos brinda la oportunidad de centrarse en los aspectos positivos del centro (Booth y Ainscow, 2000, p.18).

La LOMLOE (2020), incorpora por primera vez en la legislación educativa este concepto:

“Con el fin de hacer efectivo el principio de equidad en el ejercicio del derecho a la educación, las Administraciones públicas desarrollarán acciones dirigidas hacia las personas, grupos, entornos sociales y ámbitos territoriales que se encuentren en situación de vulnerabilidad socioeducativa y cultural con el objetivo de eliminar las barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, asegurando con ello los ajustes razonables en función de sus necesidades individuales y prestando el apoyo necesario para fomentar su máximo desarrollo educativo y social, de manera que puedan acceder a una educación inclusiva, en igualdad de condiciones con los demás. (Capítulo II. Equidad y compensación de las desigualdades en educación. Art 80. Principios. LOMLOE, 2020).

Estos recursos pueden ser tanto los habituales que posee el centro, como algunos adicionales que consideren que pueden apoyar el aprendizaje y la participación. Así, los equipos de profesores deben preguntarse:

- ¿Quiénes experimentan barreras para el aprendizaje y la participación en el centro educativo?
- ¿Cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación en el centro educativo?
- ¿Cómo se pueden minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación?
- ¿Qué recursos están disponibles para apoyar el aprendizaje y la participación?
- ¿Cómo se pueden generar o movilizar recursos adicionales para apoyar el aprendizaje y la participación?

Por último, la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva, tras analizar los términos, definiciones y descripciones que utilizan los países miembros de la misma (35 países) en relación con las necesidades de todo el alumnado y comprobar que

La legislación y las políticas en materia de necesidades especiales adopta un enfoque basado en categorías, sustentadas en un modelo médico, para etiquetar las necesidades del alumnado (Agencia Europea, 2022, p. 2)

En su afán por eliminar aquellos aspectos que pudieran marginar al alumnado y aumentar su riesgo de exclusión sugieren la utilización del término “alumnado vulnerable a la exclusión” ya que engloba a una variedad mayor de alumnado y a todos los factores que pueden afectar negativamente a sus oportunidades de aprendizaje, además de recoger la visión amplia y el enfoque basado en los derechos de incluir a todo el alumnado en la educación.

2. APROXIMACIÓN LEGISLATIVA SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Conviene conocer cuál ha sido el desarrollo legislativo que ha ido aconteciendo de forma paralela al recorrido histórico que se ha ido perfilando en los anteriores apartados. La idea es que el lector comprenda de qué manera los hechos sociales y legislativos se han ido interconectado dando lugar al momento presente. Abordaremos la normativa referida a la diversidad en el ámbito nacional y el contexto autonómico de Andalucía.

2.1. La diversidad en el Sistema Educativo Nacional

La idea de la integración no aparece en las leyes españolas hasta la promulgación de nuestra Constitución, donde el artículo 14 y 49 hacen alusión a la igualdad de los deficientes ante la ley, así como a la obligación de los poderes públicos de ofrecerles una serie de servicios específicos de acuerdo con sus necesidades concretas. En este sentido, el artículo 49 afirma:

Los poderes públicos realizarán una política de tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este título otorga a todos los ciudadanos.

A la Ley General de Educación (1070)- preconstitucional, le debemos el mérito de establecer la obligatoriedad y gratuidad de la educación básica hasta los 14 años.

Con posterioridad a la Carta Magna, y dentro del ámbito específico educativo, dos preceptos legales asientan las premisas de partida en la dirección de la integración escolar: la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social del Minusválido y el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial, a lo que se une la descentralización educativa. Se inicia el denominado proceso de Integración Escolar en España.

En el año 1985, el Plan Nacional de Integración Escolar y el trabajo realizado por el CNREE (Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial encabezan las respuestas al cuestionamiento de la homogeneidad y el reconocimiento de la diversidad en las aulas ordinarias, manifestado sobre todo a finales de los años 80. El primer texto que enfatiza la Integración Escolar es el Plan Nacional de Educación Especial (1978). El objetivo de este fue el de valorar las necesidades educativas de los

deficientes mentales y los problemas que existían en este campo, así como el de constituirse en una guía para darles solución. Pretendía ser un marco mínimo de referencia global a cualquier norma legal que pudiera elaborarse sobre la problemática de las personas deficientes. Con él se asientan los principios básicos que debían regir la educación de los deficientes: principio de normalización de los servicios; principio de integración; principio de sectorización de la atención multiprofesional y principio de la individualización de la enseñanza.

Con rango de ley la LISMI (Ley Social de Integración al Minusválido), en 1982, promulga la primera disposición legal donde se da prioridad al sistema educativo general, en oposición a los centros específicos donde habían estado siendo educados los niños deficientes:

(...) el minusválido se integrará en el sistema ordinario de la Educación general, recibiendo, en su caso, los programas de apoyo y recursos que la presente Ley reconoce (...) solamente cuando la profundidad de la minusvalía lo haga imprescindible, la educación para minusválidos se llevará a cabo en centros específicos (LISMI, 1992).

La sección tercera del Título IV (arts. 23-31) se centran en la Educación Especial, la cual se concibe como un proceso integral, flexible y dinámico, que tiene como fin conseguir los siguientes objetivos (art. 26):

- a) “La superación de las deficiencias y de las consecuencias o secuelas derivadas de aquéllas.
- b) La adquisición de conocimientos y hábitos que le doten de la mayor autonomía posible.
- c) La promoción de todas las capacidades del minusválido para el desarrollo armónico de su personalidad.
- d) La incorporación a la vida social y a un sistema de trabajo que permita a los minusválidos servirse y realizarse a sí mismos.”

Con posterioridad a la Ley de Integración Social de los Minusválidos (13/1982) se han decretado algunas otras disposiciones (tanto a nivel nacional como autonómico) con rango de Reales Decretos y Órdenes Ministeriales que han venido a completar lo establecido en dicha ley: Real Decreto 334/1985, de 6 de Marzo, de ordenación de la Educación Especial; Orden de 30 de Enero de 1986 por la que, en cumplimiento de la disposición final primera del Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial, se establecen proporciones de personal/alumnos en esta modalidad educativa; Orden de 25 de marzo de 1986, sobre planificación de la Educación Especial y ampliación de la experimentación de la integración en la Comunidad Autónoma de Andalucía para el curso 1986/97, etc.

Dentro de las leyes de educación de carácter general, se destaca la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, General del Sistema Educativo (LOGSE) (1990), cuyos fundamentos teóricos (enseñanza comprensiva y diversificadora) establecieron los requisitos indispensables para llevar a la práctica un programa de atención a la diversidad como un elemento más del engranaje general del sistema educativo.

Esta ley, legitima la extinción de la Educación Especial como sistema educativo independiente y establece la fusión de Educación Especial y Educación General en un sistema educativo único que adopta un currículum común. Además, regula la

transformación de todas las etapas y niveles del sistema educativo español ampliando la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, apostando por un modelo educativo comprensivo en el que la Integración Escolar se considera como un proyecto intrínseco al sistema educativo en las etapas de educación obligatoria.

La ley pretende “responder a la diversidad” desde el aula ordinaria, considerando la heterogeneidad y las diferencias entre el alumnado atendiendo a la clase social, cultura o género, y no solamente, desde las características especiales del mismo.

En esta ley, el concepto de diversidad es contemplado desde nuevos postulados: rechazo de la intervención clínica, las características específicas del alumnado dejan de ser vistas como algo intrínseco a éstos para ser abordadas desde su cultura, ámbito social y el propio género. Se reconoce la heterogeneidad en las aulas ordinarias y se legisla su atención.

Las diferencias individuales estáticas, que sirven para categorizar y clasificar al alumnado con etiquetas, van a ser consideradas como diferencias susceptibles de modificación y evolución a través del aprendizaje. La diversidad pasará a ser entendida como un valor y un recurso didáctico, más que un obstáculo insalvable (León, 1999, p. 56):

El punto de mira ya no es el sujeto (sus características diferentes) sino la forma en que el contexto educativo puede mejorar (calidad de la enseñanza) para mejorar la calidad del aprendizaje de todos los alumnos en edad escolar (con o sin déficit).

Nace una nueva concepción curricular que atiende a la diversidad y desde la Ley se articulan los medios necesarios para dar respuesta a esta realidad de las aulas ordinarias: adaptaciones del currículum en diferentes niveles: centro, aula y estudiante. El profesorado encargado de trabajar en estas aulas se ve, entonces, abrumado con la atribución de una serie de funciones que hasta el momento no había asumido ni de las que había recibido formación para su desempeño.

La respuesta a la diversidad en los centros se centra en la elaboración de Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI) para el alumnado identificado con NEE. Pero esta respuesta se convierte en una tarea burocrática, en vez de en un proceso de reflexión y acción con que el profesorado y centro articulen las condiciones y apoyos necesarios para favorecer la consecución de unos mínimos curriculares exigibles a cualquier estudiante de un curso o ciclo determinado, a la vez que su integración escolar y social.

Así, en nombre de la Integración, se justificaban actuaciones segregadoras al atender al alumnado en centros ordinarios, pero sin las características organizativas y curriculares necesarias para ello.

El aumento de la diversidad en las aulas como consecuencia del movimiento de integración escolar y la reforma educativa, no hizo más que hacer visibles las lagunas y los déficits que nuestro sistema educativo tenía para dar respuesta a la diversidad (Jiménez y Vilá, 1999).

Hacia la mitad de la década de los 90 surgían voces críticas con los avances que se

habían conseguido en el ámbito de la atención a la diversidad. Con esta perspectiva, la Declaración de Salamanca nace como un referente para la Inclusión educativa en España, y como advierte Parrilla (2004a, p.58):

Nació como una especie de Carta Magna de la Inclusión Educativa, como un documento que no sólo confirma los derechos iguales de las personas con necesidades educativas especiales (tal y como reza la propia Declaración), sino que insta a poner fin al poder excluyente ejercido desde gobiernos, sistemas educativos e instituciones escolares, en contra de alumnos y jóvenes que encuentran dificultades en el acceso a la educación y en su proceso de aprendizaje.

Así, el modelo de Educación Inclusiva iniciaba un debate focalizado en los fundamentos ideológicos de las prácticas educativas, pues se postulaba como un modo de hacer a nivel social, no solo a nivel académico, en el que debían abordarse, al menos, estas tres dimensiones: práctica profesional, práctica institucional y práctica social (Booth y Ainscow, 2000).

Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) de 1995. Obligó a admitir de forma preferente a alumnos procedentes de minorías sociales.

En la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación) de 2002, el alumnado con NEE queda referido a: alumnado con discapacidad física, psíquica o sensorial y al alumnado con graves trastornos de personalidad o de conducta, colectivo introducido con esta Ley, siendo alumnos que requieren en un momento, o a lo largo de toda su escolarización, apoyos o atenciones educativas.

La LOCE (2002) no entró en vigor. Era una ley que suponía un retroceso para la inclusión porque daba gran peso a las medidas específicas. En ella se expresa de forma explícita que el alumnado con NEE que requieran, en un periodo de su escolarización, o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas tendrán una atención especializada, con arreglo a los principios de no discriminación y normalización educativa, y con la finalidad de conseguir su integración. Así mismo, se concreta de forma particularizada que las Administraciones Educativas dotarán a estos alumnos del apoyo preciso desde el momento de su escolarización o de la detección de su necesidad (LOCE, Artículo 44.1).

Se mantienen tres modalidades de escolarización: ordinaria, aulas especializadas o centros de educación especial. Y se flexibiliza su estancia en la etapa de Secundaria, permitiéndose su estancia en la misma hasta los 21 años como máximo. Así mismo, la LOCE (2002) establece que las Administraciones promuevan la escolarización en Educación Infantil del alumnado con NEE.

En 2006 se promulga la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2/2006, de 3 de mayo) y plantea el impulso de una educación basada en la igualdad de oportunidades:

Se trata de conseguir que todos/as los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales, para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que

están escolarizados. En suma, se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto (Rubio, 2009, p.4).

La LOE (2006) introduce el término de NEAE, refiriéndose con este término al alumnado que va a requerir de una atención educativa diferente a la ordinaria; por presentar NEE, dirigidas al alumnado que presentan altas capacidades intelectuales; por haberse incorporado tarde al sistema educativo; o por cualquier otras circunstancia personal o familiar que suponga necesidad de apoyo educativo.

En 2013 se promulga la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), que modifica a la LOE (2006). Esta Ley presenta un conjunto de medidas que mejora las condiciones para que todo el alumnado pueda adquirir y expresar sus talentos, y alcanzar su pleno desarrollo personal y profesional, como soporte de la igualdad de oportunidades. Afirmando que la naturaleza del talento difiere de un estudiante a otro, por lo que la misión del Sistema Educativo es reconocer dichos talentos y potenciarlos.

Por su parte, la atención a la diversidad se relaciona directamente con el aumento de autonomía de los centros, ya que serán éstos quienes deban identificar las fortalezas y necesidades de su entorno y proponer la mejora de su oferta educativa y metodológica acorde con la estrategia de la Administración. De esta forma, se dice en la Exposición de Motivos (IV) la autonomía de los centros supone una puerta abierta para la atención a la diversidad “manteniendo la cohesión y unidad del sistema, así como la cooperación entre centros, abriendo nuevas posibilidades de creación de redes de apoyo y aprendizaje compartido” (LOMCE, 2013), postulados acordes con una cultura inclusiva.

Para ello, estructura el sistema educativo en un abanico de opciones progresivamente divergentes hacia las que canaliza al alumnado en función de sus fortalezas y aspiraciones, mediante un sistema de pruebas externas en vías cada vez más diferenciadas y difícilmente reversibles. La lógica de la reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de analizar al alumnado hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades. Así, los escolares con problemas de rendimiento contarán con programas específicos de apoyo que mejoren sus posibilidades de continuar en el sistema y, por tanto, se echan en falta medidas que atiendan a la diversidad desde una Educación Inclusiva, que apueste por la atención a las diferencias desde el aula ordinaria y mediante una apuesta metodológica y organizativa holística, que preste los apoyos necesarios desde la misma. Sin embargo, evaluaciones finales, medición de resultados y competitividad entre alumnado y centros es un tema principal en esta Ley.

Terminamos este apartado que recorre la evolución legislativa española respecto de la relación entre calidad en la enseñanza y atención a la diversidad, haciendo referencia a la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), ley que hace mención a la accesibilidad universal de la educación, como principio del sistema educativo indicándose que:

Entre los principios y los fines de la educación, se incluye (...) la inclusión educativa y la aplicación de los principios del Diseño universal de aprendizaje, es decir, la necesidad de proporcionar al alumnado múltiples medios de representación, de acción y expresión y de

formas de implicación en la información que se le presenta.

El objetivo de la normativa es tender a un régimen más inclusivo, entendiendo que la escolarización en centros de educación especial será una excepción para el alumnado de NEE. Establece un periodo de 10 años para dotar a los centros ordinarios de “los recursos necesarios para atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad” (Disposición Adicional Cuarta). Otorga a los centros de educación especial un doble cometido:

- a) Atender los casos que requieran “una atención muy especializada”
- b) Apoyar a los centros ordinarios.

Algunos de los cambios introducidos en esta Ley que afectan a la atención a la diversidad son:

- 1) Las administraciones educativas deben proporcionar los recursos y apoyos complementarios necesarios y proporcionar las atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad y trastornos de algún tipo: lenguas de signos
- 2) Se impulsa detección precoz, la atención temprana y las evaluaciones diagnósticas
- 3) Especial énfasis en la atención a las diferencias individuales, mejorando la inclusión educativa, la atención personalizada y la prevención de las dificultades de aprendizaje
- 4) Se definen las necesidades educativas especiales asociándolas a las barreras que limitan el derecho a la educación en situación de vulnerabilidad socioeducativa y cultural y de discapacidad. Los centros deben hacerse estas preguntas ¿Quiénes experimentan barreras para el aprendizaje y la participación en el centro educativo? ¿Cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación en el centro educativo? ¿Cómo se pueden minimizar? ¿Qué recursos están disponibles para apoyar el aprendizaje y la participación? ¿Cómo se pueden generar recursos adicionales?
- 5) Se elimina la escolarización diferenciada por sexos
- 6) Adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares del alumnado con NEAE
- 7) La relación numérica entre el profesorado y alumnado podrá ser menor que en la actualidad
- 8) Enseñanza personalizada centrada en el currículum competencial
- 9) Se adoptan medidas metodológicas, curriculares y organizativas conforme a los principios del Diseño Universal de Aprendizaje
- 10) Los estándares de aprendizaje evaluables desaparecen
- 11) Se refuerza la coordinación entre las distintas etapas educativas

2.2. La diversidad en contexto andaluz

A continuación, nos detendremos en la respuesta a la diversidad presente en la legislación andaluza, ya que se dan características diferenciales a la dada en otras comunidades autónomas españolas.

La Ley de Solidaridad en Educación (1999), puede considerarse como el referente

para el desarrollo propio de la comunidad andaluza en términos de Solidaridad. Es una Ley que incorpora a todas las personas en riesgo de exclusión, basándose en los principios de Integración y Compensación educativa, y es única en España. Aunque aporta una visión sesgada de la diversidad, al relegar a determinados colectivos exclusivamente a ser objeto de determinadas medidas. De hecho el principio de Inclusión no aparece en la redacción de la ley ni en los posteriores desarrollos normativos de la misma. Así, la Administración andaluza se desliga de las recomendaciones que la Declaración de Salamanca (1994) hace respecto a la adopción de políticas globales a nivel nacional.

Por tanto, aunque se ha actuado desde los años 80, en pos del movimiento Integrador (sistema educativo comprensivo, multiculturalidad, coeducación, etc.), tenemos pendiente nuestra incorporación a las filas de la Inclusión Educativa.

Es en 2007, con la Ley de Educación de Andalucía (LEA) (Ley 17/2007, de 10 de diciembre), en la que aparece la palabra inclusión. Entre sus objetivos esta Ley, señala el de:

Garantizar la igualdad efectiva de oportunidades, las condiciones que permitan su aprendizaje y ejercicio y la inclusión educativa de todos los colectivos que puedan tener dificultades en el acceso y permanencia en el sistema educativo.

Así mismo en el capítulo I, del Título III dedicado a la “Equidad en la educación”, en su artículo 113 (Principios de equidad), refiere:

1. Se considera Alumnado Con Necesidades Específicas De Apoyo Educativo aquel que presenta NEE debidas a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial; el que por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorpore de forma tardía al sistema educativo, así como el alumnado que precise de acciones de carácter compensatorio.
2. La escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se regirá por los principios de normalización, inclusión escolar y social, flexibilización, personalización de la enseñanza y coordinación inter-administrativa. Con objeto de proporcionar la respuesta educativa adecuada, este alumnado podrá escolarizarse en aquellos centros que dispongan de recursos específicos que resulten de difícil generalización.
3. La escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo garantizará las condiciones más favorables para el mismo, La Administración educativa realizará una distribución equilibrada de este alumnado por los centros docentes sostenidos con fondos públicos, en condiciones que faciliten su adecuada atención educativa y su inclusión social.

Cuando hace referencia al personal, responsabiliza al profesorado de la enseñanza obligatoria de la atención al Alumnado Con NEE (ACNEE), que podrá contar con profesorado de apoyo y en su caso,

(...) con otros profesionales con la debida cualificación, para atender a los planes de compensación educativa autorizados por la Administración y a los programas específicos diseñados para trabajar con este alumnado.

Y cuando trata los medios materiales y los apoyos, los reconoce en aquellos centros escolares que acojan Alumnado Con NEE (ACNEE).

Hechos estos breves apuntes, podemos afirmar, que a pesar de la publicación del término inclusión en esta Ley, estamos lejos aún de acercarnos desde nuestro ámbito legislativo a los planteamientos que el movimiento de escuelas inclusivas implica: atender las necesidades y características de todo el alumnado desde un planteamiento curricular que tenga la suficiente flexibilidad para adaptarse a la diversidad que se recoge en las aulas, incluyendo un dinamismo organizativo y de gestión de centro y aula, contemplado en su modelo de funcionamiento. No se trata de habilitar programas específicos de intervención, sino tener previstas las modificaciones oportunas a nivel curricular, de organización y de gestión que doten al personal que trabaja con el alumnado en las aulas ordinarias de los recursos didácticos, metodológicos y materiales, necesarios para dar respuesta a una diversidad intrínseca al grupo que conforma un aula escolar.

Las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se establece el Protocolo de detección, Identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo Educativo y organización de la respuesta educativa, las cuales son una actualización de las de 22 de junio de 2015 y que derogaban las Instrucciones de 10 de marzo en las que se concretaban determinados aspectos sobre el dictamen de escolarización del alumnado con NEAE.

En estas Instrucciones, se detalla cómo debe realizarse la detección e identificación del alumnado con NEAE y se explicita el tipo de respuesta educativa que se le debe dar: atención educativa ordinaria y atención educativa diferente a la ordinaria.

Es destacable su apartado 8, en el que se recogen 13 mapas de procesos (estratégicos, operativos y de soporte) relacionados con: la Detección, Identificación del alumnado NEAE y organización de la respuesta educativa; Prevención; Detección alumnado NEAE; Procedimientos y actuaciones específicas; Detección de alumnado con indicios de NEAE, Identificación del alumnado NEAE; Evaluación psicopedagógica; Informe de evaluación psicopedagógica; Dictamen de escolarización; Elaboración del dictamen de escolarización; Organización de la respuesta educativa; Atención educativa ordinaria; Atención educativa diferente a la ordinaria.

De forma específica para el alumnado que presenta altas capacidades en el año 2020 aparecen las INSTRUCCIONES de 12 de mayo de 2020 de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, por las que se regula el procedimiento para la aplicación del protocolo para la detección y evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales.

Por último, para concluir este recorrido legislativo hacemos alusión al Decreto 101/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía y a su concreción en la Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de

Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas.

En ambas normativas se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales en Educación Primaria, los cuales se apoyan en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), en la educación inclusiva y en la accesibilidad universal.