

La integración de alumnos con necesidades educativas especiales en Europa: el caso de España e Italia

(Integration of students with special needs in Europe: the case of Spain and Italy)

ISSN (Ed.Impr.): 1889-4208
Recepción: 07/04/2011
Aceptación: 01/08/2011

Filippo Dettori
(Universidad de Sassari, Italia)

RESUMEN

Desde que en España se realizaran el Plan de Educación Especial (1978), en el que se planteaba la necesidad de iniciar la escolarización del alumnado con discapacidad en la escuela ordinaria, y en Italia, la Ley 517 (1977) iniciara la supresión de las clases diferenciadas y las aulas especiales, se han dado sucesivos pasos para que la integración escolar fuera una realidad. En el presente artículo se presenta un recorrido por la legislaciones, las conceptualizaciones, los modelos organizativos y las relaciones entre la comunidad educativa de ambos países para dar respuestas a los alumnos con necesidades educativas especiales por discapacidad.

ABSTRACT

Since in Spain were held the Special Education Plan (1978), which raised the need to initiate the enrolment of students with disabilities in regular school, and in Italy, Law 517 (1977) initiated the abolition of different classes and special classes, different steps have been taken to school integration a reality. In this paper we present an overview of the legislation, conceptualizations, organizational models and relationships between the educational community of both countries to respond to pupils with special educational needs due to disability.

(Pp. 67-78)

PALABRAS CLAVE

Educación especial, discapacidad; integración educativa; necesidades educativas especiales.

KEYWORDS

Special education, disability, inclusive education, special educational needs.

1. Integración educativa en Europa: políticas y prácticas

Al iniciar un estudio o análisis sobre la Educación o sobre los aspectos educativos de la educación resulta tarea ardua y difícil simplificar, no caer en el descuido de abundar en conceptos, tecnologías y tendencias, y más difícil aún si se va a tratar sobre una parte de la educación muy concreta, en este caso sobre la educación especial.

Si ya de por sí, en la actualidad, está aún por definir social y políticamente que sistemas educativos de calidad imperan en la Unión Europea, no podemos olvidar que diariamente alumnos/as con necesidades educativas especiales están haciendo valer su derecho a recibir educación.

La tendencia actual en la Unión Europea consiste en desarrollar una política dirigida a la integración del alumnado con necesidades educativas especiales dentro de la escuela ordinaria, proporcionando al profesorado varios tipos de apoyo tales como personal complementario, materiales, cursos de formación y equipamiento. A pesar de esa tendencia, el estado de desarrollo de los países con respecto a la inclusión varía bastante. En algunos países, como Suecia, Dinamarca, Italia y Noruega, se han desarrollado y puesto en práctica claras políticas integradoras en etapas muy tempranas.

En estos países se han producido ya hace años grandes opciones legislativas: no han ocurrido cambios importantes en los últimos años. En otros, como España, los cambios legislativos se han desarrollado recientemente, es decir, desde la restauración de la democracia. En España la Administración Educativa ha tenido, desde la promulgación de la Constitución hasta el presente, considerables transformaciones para ajustarse a la descentralización de la Administración del estado, siendo el ámbito educativo que más ha evolucionado en este periodo el de la educación especial. Tal vez, han sido razones políticas, administrativas, de capacitación profesional y compromiso educativo

las que han posibilitado dicho desarrollo. Avance que ha sido posible también, en alguna medida, por el conocimiento más depurado y la utilización de metodologías y estrategias de investigación más adecuada a los problemas de estudio.

Ahora bien, se hace necesario realizar un análisis del significado de la educación especial a través de los diferentes episodios acaecidos en los últimos tiempos, ya que constituye una cuestión relevante para ilustrar los cambios en la forma de entenderla y ordenarla, y una base para valorar el sentido de las transformaciones que proceden acaecer en el futuro a la hora de abordar el sentido de la educación especial. Si miramos hacia atrás, podemos observar como la última mitad del siglo pasado ha visto grandes cambios en educación especial. La legislación, las iniciativas profesionales, las presiones de grupos de padres y los cambios en el concepto de discapacidad, junto con la amplia idea de la escuela comprensiva, han estado unidos para transformar la educación que se ofrece a todos los niños/as y jóvenes. Desde que a mediados del siglo pasado se planteara el "Principio de Normalización" como el derecho a que las personas con deficiencia mental desarrollaran un tipo de vida tan normal como fuera posible, la mayoría de los países desarrollados han recorrido un largo camino hacia la equidad en la educación para todo el alumnado.

La extensión al plano educativo del principio de normalización concluyó en la propuesta de "integración educativa", que consagró de forma definitiva el Informe Warnock en 1978. En él, se señalan los principios básicos que sustentan este derecho: los fines de la educación son los mismos para todos; las necesidades educativas forman un continuo; la prestación educativa especial tiene un carácter adicional o suplementario y no independiente y paralelo, como sucedía hasta entonces. Del mismo modo, se delimitan las prioridades más urgentes para llevar a cabo dicha reforma: la importancia de iniciar la educación inmediatamente al diagnóstico de la deficiencia, su prolongación más allá de los límites usuales de los sistemas educativos y la urgencia de

asegurar la suficiente formación básica y continua en el profesorado que debía aplicarla.

Como recomendaciones más importantes, se señalan: la escuela ordinaria como marco normalizado y normalizador de la educación, la reconversión de algunos Centros Específicos en Centros de Recursos Especializados para determinadas necesidades, la generalización de los Servicios de Orientación y Apoyo, la implicación de las familias como principales agentes educadores, la cooperación fundamental de las ONG de personas con discapacidad y, como espina dorsal, un cambio de actitudes en todos que asegure la igualdad en los derechos, especialmente a través de la integración educativa y social de estas personas (López-Torrijos, 2009).

Medio siglo después de iniciarse el recorrido por el camino de la normalización, la tendencia actual en la Unión Europea es desarrollar una política dirigida a la integración del alumnado con necesidades educativas especiales dentro de la escuela ordinaria, proporcionando al profesorado varios tipos de apoyo tales como personal complementario, materiales, cursos de formación y equipamiento.

En este sentido, y en relación con las políticas integradoras, los países se pueden agrupar en tres categorías con respecto a la atención al alumnado con necesidades educativas especiales (Eurydice, 2003):

- La primera categoría abarca países que desarrollan líneas de actuación política y prácticas dirigidas a la inclusión de la mayoría de su alumnado dentro de la educación ordinaria. Esta fórmula se apoya mediante una gran variedad de servicios que se centran en la escuela ordinaria. Este enfoque es el seguido en España e Italia, y la tendencia actual de la Unión Europea como se ha comentado anteriormente.
- La segunda categoría encierra una gran cantidad de planteamientos sobre la inclusión. Se ofrecen una variedad de servicios entre los dos sistemas (sistema ordinario y de educación especial).

- En la tercera categoría, existen dos sistemas educativos diferentes. Los alumnos con NEE se escolarizan normalmente en centros de educación especial o aulas especiales. Generalmente, la gran mayoría de alumnos diagnosticados con necesidades educativas especiales no siguen el currículum ordinario con sus compañeros no discapacitados. Los sistemas están (o al menos estaban hasta hace poco) enmarcados en legislaciones distintas, con leyes distintas para la educación ordinaria y para la especial.

El estado de desarrollo de los países con respecto a la integración varía bastante, así en Italia se han desarrollado y puesto en práctica claras políticas integradoras en etapas muy tempranas. En España, aunque con un cierto retraso, en la actualidad se desarrollan también políticas integradoras desde los niveles más inferiores de la integración.

2. Atención al alumnado discapacitado: una aproximación a los sistemas educativos de España e Italia

En nuestro trabajo realizaremos una exposición de aquellos aspectos comunes y no comunes de los dos sistemas educativos mediterráneos, el italiano y el español.

El primero se caracteriza por una amplia variedad de opciones académicas en sus diferentes etapas. El proceso escolar previo a la Universidad dura 12 años divididos en 5 años de educación primaria, tres años de educación secundaria y el resto de escuelas de formación profesional hasta los 18 años. La reforma del sistema educativo italiano se inició con la Ley 53/2003, y su implantación aún se está desarrollando, donde algunos aspectos recogidos en la misma han sido suspendidos, como la organización del se-

gundo ciclo de la educación y el sistema de contratación del profesorado. Actualmente, la organización de los *Licei* y de los *Institutos Técnicos y Vocacionales* está en proceso de reforma, a partir de la Ley 133/2008.

En el caso de España, las enseñanzas no universitarias se estructuran en Educación Infantil (entre los 0 y los 6 años), Educación Primaria (entre los 6 y los 16 años, aproximadamente), Educación Secundaria

Obligatoria (ESO) y Educación Secundaria Postobligatoria. La Educación Secundaria Postobligatoria incluye el Bachillerato (2 cursos), los Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior y las enseñanzas de régimen especial como las artes plásticas y el diseño

La estructura de las etapas de enseñanza y su correlación con las del sistema educativo italiano actual son las siguientes:

EQUIVALENCIA DE ESTUDIOS NO UNIVERSITARIOS				
Sistema Educativo Italiano		Edad del alumno	Sistema Educativo	
Scuola dell'Infanzia		3 años	Infantil I	Educación Infantil
		4 años	Infantil II	
		5 años	Infantil III	
Scuola Primaria	Prima	6 años	Primero	Educación Primaria
	Seconda	7 años	Segundo	
	Terza	8 años	Tercero	
	Quarta	9 años	Cuarto	
	Quinta	10 años	Quinto	
Scuola Secondaria di Primo grado	Prima	11 años	Sexto	Educación Secundaria Obligatoria
	Seconda	12 años	Primero	
	Terza	13 años	Segundo	
Scuola Secondaria di Secondo grado	Prima y/o Seconda	14 años	Tercero	Bachillerato
	Terza	15 años	Cuarto	
	Quarta	16 años	Primero	
	Quinta	17 años	Segundo	

Cuadro 1. Equivalencia de estudios no universitarios entre Italia y España

Los jóvenes españoles están entre los europeos que más dejan el colegio antes de completar la educación obligatoria. España es, además, el único país donde el abandono escolar ha aumentado en la última década. El porcentaje actual de abandono escolar, según Eurostat (2010), se sitúa en el 28,5%, mientras que Italia lo ha reducido al 19,2%. Aún así, los dos sistemas educativos presentan tasas de fracaso escolar por encima de la media europea (14,9%).

Como categorías de comparación que nos permitan un acercamiento a las realidades de ambos países utilizaremos: la legislación; concepción del concepto de necesidades educativas, cooperación escuela-familia y servicios sanitarios, y la organización educativa.

2.1. Aspectos legislativos

La Constitución de 1948 en Italia marca un cambio significativo. El artículo 3 declara que todo ciudadano tiene igual dignidad social y que son todos iguales ante la ley sin diferencia por condición personal o social (sexo, raza, lengua, religión opciones políticas) y el artículo 34 reconoce a la gente con discapacidad el derecho a la educación y al trabajo.

El texto único Italiano nº 297 de 16 de Abril de 1994 acerca de las escuelas incluye y establece orgánicamente las regulaciones vigentes acerca de la integración escolar. La directiva posteriormente emitida por el Ministerio de Educación, nº 53 de 15 de Mayo de 2002, indica iniciativas que apuntan

al fortalecimiento y a la cualificación de la integración del alumnado con minusvalías como intervenciones prioritarias para enriquecer y ensanchar la oferta educativa de las escuelas.

En Italia, la gran revolución en el ámbito de la integración escolar, vino de la mano de la Ley 517 de 1977, donde se establece que todos los estudiantes con discapacidad asistan a las escuelas ordinarias con el apoyo de un profesor especializado. Esta legislación supuso la abolición de las escuelas y aulas especiales que previamente había dado la bienvenida a los niños con discapacidad. La Ley 517 supuso una gran victoria para Italia y una fuente de orgullo en la enseñanza, porque convertía a este país europeo en uno de los primeros en reconocer la necesidad de integrar a los estudiantes con discapacidades en escuelas ordinarias. Esta Ley reafirmaba un principio muy importante: ningún estudiante debe ser aislado y excluido de los procesos de socialización e inclusión social que ofrece el medio escolar.

La Ley 104 de 1992 para las personas con discapacidad en Italia constituyó también un gran avance para la asistencia, integración social y los derechos de las personas con necesidades educativas especiales. En ella, se garantiza el pleno respeto de la dignidad humana y los derechos de la libertad y la autonomía de las personas con discapacidad para su plena integración en la familia, la escuela, el trabajo y en la sociedad. Así mismo, garantiza el derecho a la educación de las personas con discapacidad en todo el sistema educativo no universitario y universitario. Todas las personas tienen los mismos derechos y por tanto tienen las mismas oportunidades de aprender y tener acceso a los conocimientos de acuerdo a sus posibilidades. Como se puede observar en Italia la ley protege a los niños en condiciones de desigualdad y proporciona un acceso ilimitado a la educación.

En España, el despegue de la integración escolar llegó de la mano de la democracia. En este sentido, las décadas de los años 80 y 90 supusieron un cambio revolucionario. El Plan Nacional de Educación Especial de 1979 recogía la filosofía de la Constitución

Española de 1978, donde se sentaron las bases para el desarrollo de la legislación que posteriormente regularía la educación especial en España. El valor del Plan residía fundamentalmente en constituir un documento que resultaba de una amplia discusión entre diferentes sectores: administración, centros, asociaciones, sociedades científicas y expertos. Los presupuestos teóricos del Plan Nacional de Educación Especial pueden sintetizarse en los siguientes principios: normalización de servicios, integración escolar, sectorización de los servicios y atención de los Equipos Multiprofesionales e individualización de la enseñanza. Principios que tomarían carácter normativo con la promulgación de la Ley 13/1982 de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), siendo ésta una Ley de carácter social, pero que se convierte en la "Ley marco" que ha contextualizado las primeras medidas concretas que con tal fin se desarrollaron en España.

El Real Decreto 334/1985, de seis de marzo, de Ordenación de la Educación Especial (BOE 16-3-1985), establece la educación especial como parte integrante del sistema educativo ordinario. Se presta especial atención a la escuela para todos con dotación de recursos y apoyos a fin de mejorar la calidad del sistema, prevenir el fracaso escolar y facilitar la integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Se complementa el sistema educativo con centros específicos de educación especial, para aquellos alumnos que presentan deficiencias más graves, pero se establece una coordinación entre estos centros y los centros ordinarios. Hay un nuevo concepto de equipo multiprofesional y profesor de apoyo.

El Real Decreto de 1985 crea las condiciones para la puesta en marcha de un programa concreto de integración escolar. Con la Orden Ministerial de 20 de marzo de 1985, sobre Planificación de la Educación Especial y Experimentación de la Integración Escolar en el curso académico 1985/86, se inicia la incorporación definitiva del movimiento integrador. Se crea el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, con el objeto de abordar problemas de información, formación, investigación, diagnóstico, etc.

Todo el proceso anterior, junto con las influencias ejercidas por sistemas de otros países, culmina en 1990 con la aprobación de la LOGSE, *Ley Orgánica de la Ordenación General del Sistema Educativo* (Ley 1/1990, de 3 de octubre). La LOGSE, que modifica significativamente la estructura del sistema educativo español, plantea nuevos objetivos e incorpora nuevos planteamientos relacionados con la educación especial, aprovechando la experiencia del Programa de Integración y las aportaciones de la LISMI y el Real Decreto de 1985, reformulando el marco anterior para consolidar las prácticas ya iniciadas de atención a la diversidad en un modelo educativo flexible y abierto.

La Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (LOE) introduce la terminología “*Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo*” y amplía las medidas educativas que, hasta el momento, se habían tomado en relación a las necesidades especiales y específicas.

2.2. Aspectos conceptuales: necesidades educativas especiales

Tanto en España como en Italia se utilizan conceptos comunes para referirse a este grupo de alumnos. Dichas denominaciones, presentan no obstante acepciones diferentes. En los dos países se incluye a todos los alumnos con discapacidad, existiendo una gran relación entre necesidades educativas especiales y dificultades de aprendizaje. Sin embargo la legislación italiana explicita algunos matices cuando las define como:

“... *persona con hándicap la que presenta una minusvalía física, psíquica o sensorial, estabilizada o progresiva, que es causa de dificultades de aprendizaje, de relación o de integración laboral y que determina un proceso de desventaja social o marginación*” (Ley 104 del 5/2/1992).

En el caso de España es la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) la que incorpora el concepto de necesidades educativas especiales, estableciendo una relación con la idea de diversidad de los alumnos y las respuestas

que recibe de su entorno educativo “*La atención a aquellos alumnos que, de forma complementaria y más especializada, precisan de otro tipo de ayudas menos usuales, bien sea temporal o permanentemente*”.

Así pues, la dinámica en la concepción de los alumnos con necesidades educativas especiales que es muy similar en ambos Estados, donde se produce un cambio desde un enfoque médico y clínico centrado en el déficit que presenta el alumno, hacia un enfoque pedagógico e interactivo referido a la influencia del entorno, considerado éste, tanto como meta de su integración social, cuanto como elemento que condiciona del propio desarrollo autónomo y social (López-Torrijos, 2009).

2.3. Cooperación escuela-familia y servicios sanitarios

Las familias han sido la auténtica causa y motor de la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales en el sistema ordinario. Su lucha ha conseguido su plasmación en la legislación, que reconoce explícitamente el derecho de la familias a disponer de una educación de calidad y adecuada a las circunstancias de sus hijos. Dicha educación puede recibirse en el sistema ordinario o en la modalidad de educación especial. En la actualidad la gran mayoría de las personas españolas e italianas con discapacidad asisten a la escuela y muchos de ellos también a la universidad.

La inclusión del alumnado con una discapacidad se siente alentada por la cooperación entre las escuelas, las familias y los servicios de salud. El estudiante con discapacidad, necesita del apoyo de un número de especialistas que trabajen juntos para identificar cuáles son sus potenciales y qué intervenciones pueden garantizar mejores resultados. Los servicios de diagnóstico y orientación educativa de los déficits están constituidos en ambos países por equipos multidisciplinares (profesores de educación especial, psicólogos, pedagogos, terapeutas, trabajadores sociales, logopedas, etc.). En el

caso de Italia se añade un médico especialista en la discapacidad a tratar y un neuropsiquiatra infantil. De hecho, estos equipos trabajan en estrecho contacto con las escuelas y de los informes emitidos siempre se derivan las pertinentes orientaciones pedagógicas. En este sentido, Italia podemos decir que constituye un ejemplo a seguir. Los equipos de sus Unidades Sanitarias Locales (ASL), utilizando criterios y modalidades definidas en sus leyes (Ley 104 de 1992), emiten un *“Diagnóstico Funcional (Diagnosi Funzionale)”*, que contiene una descripción detallada del estado psicofísico del alumno. Es el resultado de los elementos psicosociales y médicos, pero, más allá de identificar el tipo y grado de discapacidad, describe además las potencialidades funcionales del niño, las necesidades que presenta y las prestaciones profesionales y materiales que precisa para su desarrollo completo. A su vez, el Diagnóstico Funcional es el paso previo a otro informe fundamental: el *“Perfil Dinámico- Funcional (Profilo Dinámico Funzionale)”*, según lo dispuesto en el párrafo 6 del art. 12 de la Ley 104/1992, se actualiza periódicamente para evaluar los efectos del desarrollo psicológico y físico del alumno en la escuela.

Este documento es confeccionado por las citadas ASL conjuntamente con los docentes y especialistas de la clase y en él se explicitan los niveles actuales de concreción del alumno en cuanto a las relaciones actuales y a las programables. Este segundo informe es la base, tanto del proceso de rehabilitación programado para el alumno, como del *“Programa Educativo Individualizado (PEI)”* que el alumno debe recibir y que será revisado anualmente por los educadores, rehabilitadores, orientadores y padres.

El sistema educativo italiano se basa en la colaboración continua entre la Aziende sanitarie para definir el diagnóstico funcional teniendo en cuenta las indicaciones del ICF de la OMS, según las cuales en los contextos educativos se detecta el posible desarrollo en las diversas áreas de referencia desde el área de la neuropsicología a la motora práctica, a la cognitiva, a la relacional afectiva, a la del aprendizaje. A partir de esta base

se construye el plan educativo individualizado, todo ello sin perder de vista la organización del aula (Lucia de Anna, 2010).

En España, los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, de tipo sectorial, tienen la competencia para realizar la Evaluación Psicopedagógica del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad, sobredotación intelectual o trastornos de la personalidad o la conducta, la determinación de la modalidad educativa (ordinaria, ordinaria con apoyo o educación especial) y la propuesta de escolarización que se considere más adecuada, en base al conocimiento del alumno, del contexto escolar y de los recursos del actual sistema educativo. Así, entre sus múltiples funciones destacan también las de participar en el diseño y desarrollo de programas de refuerzo, adaptación y diversificación curricular de los centros de la zona y asesorar a las familias del alumnado, participando en el diseño y desarrollo de programas formativos de padres y madres de alumno

2.4. Aspectos organizativos

La toma de decisión respecto a las necesidades de servicios y/o apoyos educativos que necesita un determinado alumno ha de estar fundamentada en propuestas curriculares teniendo en cuenta un principio básico: procurar que los servicios y apoyos sean resueltos en el entorno menos restrictivo posible. Así, la decisión sobre el centro al que un determinado alumno/a debe ir debe adoptarse en base a una correcta evaluación psicopedagógica, como se ha comentado anteriormente. En esta decisión, en la cual, el ambiente y las características familiares, así como las posibilidades del entorno jugarán un papel decisivo, se procurará, siempre que sea posible, que la escolarización se realice en el centro ordinario de su entorno.

Tanto en España como en Italia, la escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial sólo se lleva a cabo cuando sus necesidades no puedan

ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios. Los dos países forman parte de la categoría denominada de “*modelo a una banda*”, que se caracteriza por una apuesta mayoritaria por la escolarización en el régimen ordinario. De hecho, podemos decir que son sistemas inclusivos, por cuanto cumplen la condición de escolarizar en Centros Específicos un porcentaje inferior al 1 % del alumnado con necesidades educativas especiales, mientras que en la Unión Europea es del 2,187% del total de alumnos.

Por su parte, Italia constituye el paradigma de la mayor inclusión desarrollada hasta la fecha (López-Torrijos, 2009). Su apuesta por el modelo a una banda es absolutamente real y completa. Su Constitución garantiza “*el derecho a la educación y a la instrucción de la persona con discapacidad en la clase de escuela infantil, en las clases comunes de las instituciones escolares de cada orden y nivel y en las instituciones universitarias*” (Ley 104/92, art 12.2). Pero, a la vez, también precisa las actuaciones necesarias para atender debidamente a los alumnos desde las clases ordinarias:

- a. *La programación coordinada de los servicios escolares con los sanitarios, socio-asistenciales, culturales, de recreo, deportivos y con otras actividades en el territorio gestionado por entes públicos o privados.*
- b. *La dotación en las escuelas y en las universidades de equipos técnicos y ayudas didácticas; pero también de otra forma de ayuda técnica (...), como los centros especializados con funciones de consulta pedagógica, de la producción y de adaptación de material didáctico específico.*
- c. *La programación, hecha por la universidad, de intervenciones adecuadas a las necesidades de la persona.*
(...)
- e. *La experimentación en las clases frecuentadas por alumnos discapacitados”* (Ley 104/92, art. 13.1)

La escolarización se produce en las escuelas, en las secciones y en las clases comunes de todo tipo y nivel. Pero unas y otras disponen de estructuras adecuadas, recur-

sos personales especializados, dotación de equipos técnicos y didácticos, y toda actuación educativa es fruto de la interacción y colaboración entre todos los agentes implicados: tutores, profesionales de apoyo y de rehabilitación, organismos de dirección, orientación e inspección, responsables de la administración y, por supuesto, los propios alumnos y sus familias.

El caso de España no es tan acentuado, aunque las modalidades de escolarización son similares. La Ley Orgánica de Educación (2006), en el artículo 74 establece 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, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, solo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención de los centros ordinarios.”

Se puede observar como las modalidades de educación que tienen un carácter más específico son dos: centro ordinario y centro de educación especial. Se procura buscar espacios y tiempos dentro de la jornada escolar para potenciar el contacto y las experiencias de aprendizaje con sus iguales en las aulas y centros ordinarios. Con carácter general, se propone la escolarización en centro ordinario cuando las necesidades educativas especiales del alumnado puedan ser atendidas con los recursos ordinarios y sectoriales con los que cuentan los centros escolares y con los apoyos específicos.

3. A modo de reflexión

Ya han pasado 30 años desde los primeros intentos para satisfacer las demandas de una legislación, tanto española como italiana, que preveía la inclusión, el desarrollo, la educación y la integración social de todos los estudiantes, incluidos aquellos que presentaban alguna discapacidad. El proceso

integrador e inclusivo iniciado hace varias décadas, en los dos países ha acumulando experiencias positivas, modificado concepciones, y gestionado mejor la propuesta de cambio escolar necesario para que los alumnos con discapacidades puedan ver reconocido su derecho a participar como cualquier otro en la educación general. Aunque a nivel teórico y legislativo se plantea el concepto de inclusión en la educación, es a nivel práctico donde se produce una mayor carencia, como ha sido puesto de manifiesto en numerosos estudios (Illan, 1989; Parrilla, 1992; León, 1994; Navas y Torregrosa, 2004; Arnaiz y Haro Rodríguez, 1997; Ianes i Canevaro, 2001; Pavone, 2004; Canevaro, 2007; De Anna 2010).

Una de las concepciones modificada a lo largo de estos años ha sido la relativa al propio concepto de diversidad, donde éste ha sido ampliado incluyendo en él a todos los alumnos y a todos los grupos de estudiantes que antes quedaban fuera. Desde este punto de vista se vislumbra una evolución en cuanto a quién entra dentro de este concepto. Si en los comienzos de la integración, hablar de diversidad equivalía a nombrar a determinados alumnos, sobre todo a aquellos con necesidades educativas especiales, en este momento se reconoce la amplitud del concepto, donde tiene cabida todo el alumnado.

Entre las principales dificultades compartidas, se encuentra la relativa a la actitud de los profesionales, donde ha existido, y todavía hoy persiste, aunque de forma puntual, una actitud de falta de comprensión, por parte de algunos profesores, respecto a los alumnos con discapacidad intelectual. Este factor, trae como consecuencia la falta de atención hacia ellos en algunas aulas, quedando relegados a un segundo plano. Por suerte la mejora en la formación de los futuros profesionales, ha propiciado un cambio en estas determinadas formas de proceder y actuar. Los planes de formación del profesorado, tanto en Italia como en España, en el ámbito de la discapacidad han propiciado cada vez profesores más competentes y capaces, para involucrar a este tipo de alumnado. Profesionales críticos y reflexivos

para la escuela inclusiva que promueven la participación, la creación, la actividad, la colaboración, la evaluación y el proceso de formación como procesos de investigación.

En comparación con los primeros años, en ambos países se presta una mejor atención en función del tipo de necesidad, donde el profesorado especialista ha aprendido a trabajar en estrecho contacto con los demás profesores. Se puede decir que el trabajo colaborativo y cooperativo entre los docentes ha constituido un valor en alza en los dos sistemas educativos.

A pesar de tener altas tasas de fracaso escolar los dos sistemas educativos, por encima de la media, en los últimos dos años ha crecido de forma importante el número de alumnos con discapacidad que asisten hasta culminar sus estudios en la escuela secundaria, adquiriendo las habilidades necesarias para su inserción en el ámbito laboral.

Entre las debilidades del sistema italiano se encuentra la progresiva reducción de horas de apoyo, y por consiguiente de ayuda al profesor tutor. Ello impide, en cierta medida, que se desarrolle una integración real, especialmente en los casos de alumnos con discapacidad grave, pues no se les puede dotar de la debida atención por encontrarse las ratios demasiado elevadas. Además, como un problema añadido, en muchos casos en Italia, el apoyo del profesor tutor cambia de un año para otro, produciendo ello desajustes en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje (Dettori, 2009).

Con respecto al modelo de apoyo interno, en ambos países, es posible percibir una evolución conceptual y práctica común. El apoyo, ahora, se concibe como un concepto amplio en el que las posibilidades son múltiples, entendiéndose como una medida de atención a la diversidad más, que debe priorizarse y de la que se debe responsabilizar todo el centro. Es un recurso que se dirige, no sólo a los alumnos con necesidades educativas especiales, sino que todo el alumnado, ya que es contemplado como un derecho. Un aspecto negativo a destacar en la aplicación práctica de este recurso, es que el apoyo, en la mayoría de los centros italianos y españoles, se sigue realizándose fuera del

aula, lo que constituye un hándicap para el desarrollo de la inclusión.

También se identifican una serie de cuestiones críticas comunes que afectan a la realidad organizativa, y que limitan una mayor inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales por discapacidad:

- en la mayoría de los casos la colaboración y el diálogo entre familia y escuela no es suficiente;
- en relación con los maestros, los médicos no siempre tienen una relación continua, impidiendo el desarrollo de un verdadero trabajo en equipo (equipos multidisciplinares) para identificar problemas específicos y superación dificultades;
- y, la falta de coordinación escuela-servicios sanitarios, en algunos casos, constituye un hándicap a la hora de mantener relaciones fluidas entre médicos y familiares.

En la actualidad, los dos países caminan por la misma senda, la de desarrollar una educación única, igualitaria y de calidad en los centros o comunidades educativas. Un camino que nos lleve inexorablemente a la construcción de una educación que rechace cualquier tipo de exclusión educativa y que potencie la participación y el aprendizaje equitativo.

4. Referencias

- ARNAIZ, P. y HARO RODRÍGUEZ, R. (1997). *10 años de integración en España*, Murcia. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- CANEVARO A. (a cura di) (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento. Erickson.
- DETTORI F. (2009). "La fuga degli insegnanti di sostegno verso il posto comune: una ricerca sulle storie professionali". *L'Integrazione scolastica e sociale*, n.º 8/3, Erickson, Trento.
- DETTORI F. (2009). "Il disagio scolastico nella scuola secondaria di primo grado: la parola agli studenti". *Italian Journal of Educational Research, Società Italiana di Ricerca Didattica*, n.º 2/3, on line;
- EURYDICE (2003), *Las necesidades especiales de educación en Europa*. La Agencia Europea para el desarrollo.
- IANES D. (2005). *Didattica speciale per l'integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze*. Trento. Erickson.
- IANES D., CANEVARO A. (2001). *Buone prassi di integrazione scolastica*. Trento. Erickson.
- ILLAN, N. (1989). *La integración escolar y los profesores*, Valencia. Nau Llibres.
- L. DE ANNA (2009). "La situation de l'inclusion scolaire en Italie: qu'est ce qui fait encore débat? La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation", *INSHEA*, 5.
- L. DE ANNA (2010). "La integración escolar en Italia". *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 3, n.º 1, 111-117.
- LEÓN, M. J. (1994). *El profesor tutor ante la integración escolar*, Granada. FORCE.
- LEY 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. LOGSE.
- LEY NACIONAL SOBRE EDUCACIÓN (1977), n.º 517.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. LOE.
- LÓPEZ-TORRIJOS, M. (2009). "La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea". *Relieve*, vol. 15, n.º 1, 1-20
- NAVAS, L. y TORREGROSA, G. (2004). "Algunas variables predictoras de las actitudes del alumnado ante la integración escolar". *Revista de Psicología Social*, vol. 19, n.º 2, 159-171
- PARRILLA M. A. (1992). *El profesor ante la integración escolar. Investigación y formación*. Madrid. Ediciones Pedagógicas.
- PAVONE, M. (2004). *Personalizzare l'integrazione*. Brescia: La Scuola.
- REAL DECRETO 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial.

- SAPUCCI, G. (2007). "Dall'insegnante di sostegno al sostegno diffuso". *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 6, n.º 5, 434-437.
- SCHÖN, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari. Dedalo.
- TORIBIO, L. (2008). "Un análisis del sistema educativo español desde la perspectiva comparativa europea". *Tendencias Pedagógicas*, 13, 39-58.
- ZABALZA, M. A. y CID SABUEDO, A. (2004). "Integración escolar: aspectos organizativos para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en la comunidad autónoma de Galicia vistos por los directores de centros escolares". *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 22, 237-261.

Datos del autor

Filippo Dettori

Profesor de Pedagogía Speciale (Educación Especial) de la Universidad de Sassari. Juez honorario del Tribunal de Menores de Sassari, a propuesta de la CSM. En 2007 graduación de alto nivel para utilizar las herramientas del método PAS Feuerstein particularmente útil para la recuperación de niños con deficiencia cognitiva y adolescentes con problemas de aprendizaje. Desde el curso académico 2001/2002 a 2009/2010 imparte el curso en los cursos de la Educación Especial y la integración en SSISS.

