

Las prácticas inclusivas en los servicios de apoyo externos a la escolaridad de alumnado con necesidades educativas especiales en el país Vasco

Inclusive practices in external support services to the education of students with special educational needs in the Basque Country

Javier Monzón González

Resumen

Este artículo pretende analizar el trabajo realizado en los servicios de apoyo externo a la escuela en la Comunidad Autónoma Vasca, en cuanto a su incidencia en el desarrollo de una escuela inclusiva. Para ello, en primer lugar describiremos la evolución de los servicios de apoyo, así como el perfil de los profesionales que asesoran en la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, ofreciendo una breve revisión del desarrollo normativo y algunos datos de las opiniones de los propios profesionales recogidas en un estudio que realizamos. Finalmente presentaremos algunas reflexiones y propuestas para analizar cómo la estructura del servicio de apoyo y el cumplimiento de sus funciones influyen en la posibilidad de generar contextos escolares inclusivos.

Palabras clave: Escuela Inclusiva. Servicios y profesionales de apoyo. Necesidades Educativas Especiales.

Abstract

This article analyzes the work done in outside supporting services of the schools in the Basque Country, in order to evaluate the impact of it on the development of inclusive schools. First, we describe the evolution of support services and the profile of the professionals who work advising on teaching of students with special educational needs. We provide a brief review of policy development and some data from the views of professionals themselves included in a study we conducted. Finally, we present some thoughts and practices to analyze how the structure of support services and the performance of its functions affect the possibility of creating inclusive school settings.

Key words: Inclusive School. Support Services and Advice Professionals. Special Educational Needs.

Introducción:

En este artículo pretendemos responder a una pregunta: en qué medida el diseño, la estructura y algunas prácticas de los profesionales de los equipos multidisciplinares (EMP) impulsan procesos de inclusión en los centros que atienden.

Para ello vamos a centrar nuestras reflexiones en el trabajo y en el perfil de los asesores de necesidades educativas especiales en los *Centros de Apoyo a la Formación e Innovación del Sistema Educativo en la Comunidad Autónoma Vasca*, denominados Berritzegune¹⁵, que, aunque presentan algunos aspectos comunes con otros servicios similares en el contexto español, ofrecen elementos sustanciales bien diferenciados respecto a éstos.

Hoy en día en la mayoría de las comunidades autónomas del estado español se mantiene una estructura dual de atención a centros y profesorado. Por una parte existen los servicios de apoyo generalistas que atienden a centros y profesores y, por otra parte, existen los equipos multiprofesionales que atienden a alumnado con necesidades educativas especiales y al profesorado que trabaja con este alumnado. En el País Vasco los equipos multiprofesionales, tras un breve recorrido, se integraron como tales en los Centros de Orientación Pedagógica (COP) para diluirse posteriormente en ellos y pasar después sus profesionales a ser asesores de los nuevos Berritzegunes (antiguos COPs).

A continuación presentaremos en primer lugar una breve descripción del desarrollo de los servicios de apoyo en la Comunidad Autónoma Vasca, en concreto de los equipos multiprofesionales, mostrando sucintamente su evolución desde el desarrollo legislativo que los ha ido configurando.

Desarrollo de los servicios de apoyo a la integración en el país Vasco

La primera ley, a nivel de Estado español, que propone la creación de servicios de apoyo relacionados con la integración es una ley de servicios sociales, la LISMI (Ley de Integración Social del Minusválido, 1982). En esta ley ya se prevé la creación de los Equipos Multiprofesionales (EMP) en el artículo 10 donde se señala que: *‘Se crearán equipos multiprofesionales que, actuando en un ámbito sectorial, aseguren una atención interdisciplinar a cada persona que lo precise, para garantizar su integración en su entorno sociocomunitario’* y se dice, en el artículo 28, que: *‘Los equipos multiprofesionales, previstos en el artículo 10, elaborarán las orientaciones pedagógicas individualizadas, cuya aplicación corresponderá al Profesorado del Centro. Estos mismos equipos efectuarán periódicamente el seguimiento y evaluación del proceso integrador del minusválido en las diferentes actividades, en colaboración con dicho centro’*.

15 Los Berritzegune (en lengua vasca: zona de innovación, aproximadamente) son los servicios de apoyo externos para centros y profesorado no universitario de la Comunidad Autónoma del País Vasco, que incluyen actualmente a los profesionales equipos multiprofesionales.

Éste es el modelo que inspiró el diseño de los equipos multiprofesionales que se desarrolló a partir del PLAN DE EDUCACIÓN ESPECIAL PARA EL PAÍS VASCO (1983). Este Plan indicaba que *‘las transformaciones que se deben operar en la Escuela, pasan a menudo por los apoyos externos que debe recibir el profesor para desarrollar su acción pedagógica. Elementos como el diagnóstico, el seguimiento, los intercambios, la evaluación son esenciales para potenciar la labor del profesor’*.

Si bien la composición del equipo tendría que ser flexible, en función de las necesidades de cada zona, se proponía un psiquiatra, un psicólogo escolar, un pedagogo, un asistente social y dos terapeutas (logopedas, fisioterapeutas).

Este plan proponía, además, una estrategia que a la larga ha supuesto gran parte del éxito del alto nivel de escolarización de alumnado discapacitado en centros ordinarios del País Vasco: la reducción progresiva de centros específicos de educación especial, escolarizando a este alumnado primero en aulas especiales dentro de centros ordinarios y, en un segundo momento, pasándolo a aulas ordinarias convirtiendo las aulas especiales en aulas de apoyo¹⁶.

Estos equipos multiprofesionales propuestos al amparo de la LISMI y del Plan de Educación Especial para el País Vasco tenían como tareas previstas:

- a) La ayuda al Profesor-tutor y al equipo docente ante sus dificultades en el trabajo cotidiano.
- b) El diagnóstico y seguimiento.
- c) Información, búsqueda y gestión de la búsqueda de recursos que se encuentran en otras redes.
- d) Trabajo cooperativo entre profesores.
- e) Canalizar las necesidades de formación al organismo competente.
- f) Canalizar las demandas de necesidades a la Administración.

En 1988, se crearon los CENTROS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL (COP) que integraron a los EMP como un área más de trabajo (Decreto 154/1988). Los Centros de Orientación Pedagógica fueron creados *‘para dinamizar las zonas configuradas en circunscripciones escolares y servir de apoyo real y externo al ámbito educativo así estructurado. Dichos centros contarán con una serie de servicios que constituirán su base estable y otros que variarán según las diferentes zonas y la demanda de sus particulares necesidades.’* En su artículo 5º, el Decreto organizaba los COP en las siguientes áreas de actuación: Educación Especial, Euskaldunización, Medios Audiovisuales, Informática y Nuevas Tecnologías y Orientación Educativa. Así, los EMP quedaban integrados en los servicios de apoyo a centros escolares ordinarios.

16 Según el informe del Defensor del Pueblo u ‘Ombudsman’ del País Vasco, ARARTEKO (2001, p. 19) *‘Durante los últimos veinte años, tanto en el País Vasco como en otros ámbitos cercanos, se han producido importantes cambios en la educación y, más concretamente, en lo que se conocía como «educación especial». La apuesta por integrar al alumnado con necesidades educativas especiales en centros ordinarios y normalizar las respuestas educativas ha sido clara y generalizada. Prueba de ello es que, en el curso 1999-2000, el 92,2% del alumnado con necesidades educativas especiales estaba escolarizado en centros ordinarios’*.

Un año más tarde, se publicó *‘Una Escuela Comprensiva e Integradora’*, informe de la Comisión de Educación Especial del Gobierno Vasco en el que, entre otros aspectos se hablaba de *‘los servicios de apoyo al centro escolar’*. Donde se decía que: *‘Se recomienda la dotación de servicios de apoyo que, actuando a nivel circunscripción, se constituyen como recurso asesor para la evaluación de las necesidades educativas, orientación y supervisión de los profesionales de los centros respecto a cómo afrontarlas y/o posible prestación puntual de servicios educativos.’* En este documento se hacía una apuesta por:

- a) La enseñanza comprensiva.
- b) El currículum ordinario como respuesta a las necesidades educativas especiales.
- c) El centro ordinario como espacio educativo donde debe darse cabida a todos los alumnos.
- d) La circunscripción educativa como ámbito donde deben situarse los mecanismos y servicios de apoyo a los centros.

En 1990 se publicó la LOGSE, primera ley española que incorporó el concepto de normalización y la atención a la diversidad como reto del sistema educativo. Con el objetivo de integrar varios servicios de apoyo ya existentes y de impulsar la reforma que proponía la LOGSE se creó EL INSTITUTO PARA EL DESARROLLO CURRICULAR Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO (IDC) del País Vasco por medio del Decreto 195/1992. Este instituto se integró en la estructura escolar articulando 3 áreas:

- Área de desarrollo curricular.
- Área de necesidades educativas especiales.
- Área de formación del profesorado

En 1993 el Gobierno Vasco publicó la Ley de Escuela Pública Vasca donde se explicitaba que: *‘Los poderes públicos garantizan la prestación de una enseñanza gratuita y de calidad para todos en una escuela pública vasca, plural, bilingüe, al servicio de la sociedad vasca, enraizada social y culturalmente en su entorno, participativa, compensadora de las desigualdades e integradora de la diversidad’*.

En junio de 1998, se estableció la ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales (Decreto 118/1998). Esta orden indicaba en su capítulo I, apartado 5º, que *‘Todas las decisiones que se adopten a lo largo del proceso de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales serán permanentemente revisables, y se modificarán de acuerdo con la evaluación que de manera continua y sistemática realizará el profesorado y los informes psicopedagógicos que el Equipo Multiprofesional redactará periódicamente’*.

También en su capítulo II se asignó a los EMP la responsabilidad de formular *‘la propuesta de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en el proceso de matriculación, que estará basada en la evaluación psicopedagógica y en la capacidad de los distintos centros para dar respuesta a cada tipo de necesidades, en función de los recursos personales, materiales y técnicos de que estén dotados’*.

A la finalización de la reforma LOGSE el mapa escolar en el País Vasco había cambiado significativamente encontrándonos con una tipología distinta de centros: nuevas etapas escolares, desaparición o fusión de centros reordenando la demanda, creación de centros de Educación Secundaria Obligatoria. Por otra parte, el desarrollo del nuevo currículum con nuevas áreas y asignaturas, la consolidación de nuevos perfiles profesionales, las nuevas necesidades sociales, la nueva formación profesional y bachilleratos han hecho más compleja la tarea docente y las necesidades de formación y asesoramiento.

Por todo esto se dan dos cambios significativos en los servicios de apoyo en la Comunidad Autónoma Vasca. En 2001 el IDC se transforma en el INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA NO UNIVERSITARIA (Decreto 14/2001) y se crean los BERRITZEGUNES (Decreto 15/2001) o *‘centros de apoyo a la formación e innovación educativa, sustitutos de los centros de orientación pedagógica y con carácter de servicios de apoyo a la educación’*. En su artículo 3 se definen los Berritzegunes como *‘instrumentos educativos de carácter zonal y/o territorial para la innovación y mejora de la educación, configurados como Servicios de apoyo a los niveles de enseñanza no universitaria’*, incorporándose en ellos los profesionales de los EMP.

Tras una trayectoria de seis años y derivado de algunos estudios de evaluación de los servicios de apoyo se propone una reestructuración de los Berritzegunes. Se ve la necesidad de redimensionar y flexibilizar la estructura de los Berritzegunes (número de centros y profesores, características de las zonas...) además de potenciar la coordinación entre los programas y adaptarlos a las líneas prioritarias que establece la Consejería de Educación.

Actualmente en la Comunidad Autónoma Vasca, compuesta por tres provincias, existen tres Berritzegunes Interterritoriales (cada uno con un ámbito de intervención provincial) y dieciocho Berritzegunes Zonales en donde se sitúan los asesores de líneas prioritarias, entre otros, los de diversidad y escuela inclusiva.

Algunos aspectos más relevantes de la legislación vasca en materia de apoyo a la diversidad.

Como hemos comentado anteriormente el desarrollo normativo específico de la Comunidad Autónoma Vasca tiene algunas características diferenciales que quisiéramos subrayar haciendo un breve computo de algunos avances y obstáculos que, a nuestro parecer, perfilan la situación actual de nuestro sistema educativo.

La apuesta de la administración en los documentos marco oficiales y en la legislación educativa general (el Plan de Educación Especial del País Vasco, La Ley de Escuela Pública Vasca, etc.) han ido configurando un modelo de atención a las NEE más ajustado a la red educativa que facilita la normalización del alumnado con discapacidad, al darse el paso del Centro de Diagnóstico segregado e individualizado al diagnóstico contextualizado de necesidades educativas apoyando al profesorado de los centros escolares ordinarios donde se escolariza prácticamente todo el alumnado. Esto nos permitiría afirmar que, aunque falta camino, se van recorriendo los primeros pasos hacia una escuela inclusiva.

Esta apuesta está encaminada hacia el desarrollo de una escuela comprensiva y hacia una concepción del centro y del currículum ordinario como mecanismo de respuesta a la diversidad de necesidades derivadas de la escolarización general en dichos centros. De hecho se ha hecho una apuesta clara para que la circunscripción educativa sea la referencia donde deben situarse los mecanismos y servicios de apoyo a los centros y al alumnado, siendo todos los centros escolares centros de integración, haciendo una apuesta clara por la disminución progresiva de los centros de educación especial hasta ser estos un minoría.

Esta disminución de centros de educación especial, hasta un número residual, y el alto porcentaje de escolarización de alumnado con NEE en centros ordinarios (un 92% según el informe del Ararteko en 2001) puede ser un indicador de que los procesos de integración dependen, en gran medida, de la voluntad política y de una estructura integrada de servicios y profesionales de apoyo que atienden a centros y zonas facilitando el derecho a la escolarización regular de todo el alumnado independientemente de sus necesidades.

La reformulación legislativa de los EMP también ha contribuido a este proceso de integración, al pasar estos equipos a depender de los servicios de apoyo ordinarios. Esta integración de servicios puede favorecer la coordinación de los profesionales de los EMP con el resto de asesores que intervienen en los centros escolares y, también, facilitaría el paso de la intervención terapéutica individual a una intervención con su profesorado lo cual puede permitir una planificación a nivel de centro que incluya la atención al alumnado con NEE en procesos vitales como: proyecto educativo, proyecto curricular de centro, programación de aula, etc.

Esta voluntad política ha venido acompañada, hasta hace poco, por un importante esfuerzo presupuestario centrado en la dotación de profesionales de apoyo para los centros, la creación del perfil del profesor consultor como responsable de la atención a la diversidad del centro y la progresiva integración de los servicios específicos en los servicios generales de apoyo externos al centro. Todo esto ha facilitado una dinámica de integración progresiva que, comparativamente hablando, va por delante de otras comunidades autónomas del estado español.

Aun así nos encontramos actualmente con algunos obstáculos que hacen peligrar el bienestar inclusivo que se venía consiguiendo. Por una parte, el desarrollo legislativo derivado de estas opciones (decretos, órdenes, políticas económicas y del personal, etc.) se ha ido escorando hacia un desarrollo mucho más amplio de recursos y medidas extraordinarias de atención a la diversidad que hacía acciones de formación en centro, acciones éstas que podrían reforzar una dinámica inclusiva en los proyectos educativos, curriculares y de aula haciendo que las medidas ordinarias fueran paulatinamente sustituyendo, a modo preventivo, a las medidas y recursos extraordinarios¹⁷.

Por otra parte, nos estamos encontrando con un notable descenso, que se justifica por la actual crisis económica, en la provisión de recursos que sustentan la escolarización ordinaria de alumnado NEE. Esto nos vuelve a hacer pensar que el desarrollo de la escuela inclusiva no puede

17 Un análisis más pormenorizado de las 'luces y sombras' del desarrollo de medidas de atención a la diversidad en la CAV se puede ver en Martínez (2005).

pivotar exclusivamente sobre medidas y recursos extraordinarios y que, en estos tiempos, son más necesarios mecanismos de formación y apoyo estables a tutores y centros.

En esta línea, si bien la integración de los EMP en los servicios de apoyo generales ha sido un acierto, la separación de la asesoría de NEE de la asesoría de atención a la diversidad y de escuela inclusiva, y la posterior centralización de estas últimas en Berritzegunes territoriales (a pesar de denominarlas como líneas prioritarias dificulta la dinámica de apoyo a los proyectos que pueden impulsar el desarrollo de *“una escuela para todos y todas, donde el sistema de apoyos a la escuela, sean estos internos o externos a la escuela, aumente la capacidad de los centros escolares para una respuesta exitosa a la diversidad del alumnado”* (Ainscow, 2000 p. 11).

De esta manera los asesores de NEE, que están más cercanos y conocen mejor la realidad cotidiana de los centros, se dedican casi en exclusiva a la atención a este tipo de necesidades derivando, poco a poco, su trabajo hacia una labor casi administrativa de diagnóstico, provisión de recursos y elaboración de mapas de necesidades de los centros como veremos en los apartados siguientes.

Los asesores en su función de apoyo para la inclusión.

El estudio realizado a petición de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma Vasca, nos permite valorar los perfiles profesionales de los centros de apoyo a la formación e innovación del sistema educativo del País Vasco. De este análisis y evaluación se desprenden las funciones y tareas realizadas por los asesores de los Berritzegunes a los centros escolares.

Los asesores con perfiles que tienen responsabilidad directa en los procesos de asesoramiento a la escuela inclusiva (incluida la atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales) actualmente son los siguientes:

- En cada Berritzegune Interterritorial provincial: un responsable por cada una de las líneas prioritarias: escuela inclusiva (diversidad-género), interculturalidad y necesidades educativas especiales.
- En cada Berritzegune Zonal: un asesor de referencia de centro (en el caso de que el centro demande un proyecto de escuela inclusiva) y de tres a seis asesores de Necesidades Educativas Especiales.

Estos responsables de las líneas prioritarias inclusivas trabajan asesorando a aquellos centros escolares que han tomado la escuela inclusiva como proyecto global de formación y lo hacen, generalmente a través del Index for Inclusion de Mel Ainscow (2000) o bajo el paraguas del proyecto de ‘Comunidades de Aprendizaje’¹⁸. Generalmente este trabajo se vehicula a través de los asesores de referencia de los Berritzegune zonales que trabajan directamente con estos centros.

18 <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/presen.pdf>

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig2/es_5614/g2_c.html

Cada asesor del Berritzegune tiene una doble función (salvo en el caso de los asesores de NEE que tienen una triple función): asesora sobre su área específica y, además, es asesor de referencia, es decir, es dinamizador de todos los proyectos de formación de los centros que atienden teniendo como interlocutores directos a los equipos directivos o las comisiones pedagógicas de estos centros.

La dirección del Berritzegune es la que asigna el número de centros a cada asesor de referencia en función de la carga de trabajo derivada de su dedicación a un programa o área, responsabilidades. En el caso de los asesores de NEE esta asignación suele ser un par de centros, debido a la carga de trabajo que supone la atención al alumnado con NEE, al estar prácticamente todos los alumnos de la Comunidad Autónoma Vasca escolarizados en centros ordinarios.

Tareas de los asesores de referencia

Anualmente al inicio de curso la Dirección de Innovación del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco envía a todos los Berritzegunes la concreción de las funciones de los asesores de referencia:

- Recabar información sobre la previsión de proyectos y realizar una detección de sus demandas formativas y de asesoramiento.
- Informar a los centros de los Programas y Planes del Departamento que se ofertan desde el Departamento de Educación, Berritzegunes u otras entidades.
- Impulsar y colaborar en la definición, diseño y gestión de los proyectos de formación e innovación en los centros.
- Presentar los aspectos generales del Plan de Actuación Anual del Berritzegune y negociar/concretar la actuación del mismo en el centro.
- Asesorar al centro en temas de carácter general (Proyecto Educativo, Reglamento de Organización, Proyecto Curricular, etc.) y en temas relacionados con las líneas y programas prioritarios del Departamento
- Estar informado/a, coordinar y realizar el seguimiento de las actuaciones de otras asesorías en sus centros de referencia.
- Hacer un seguimiento de los proyectos de formación e innovación realizados en el centro.

Tareas de los asesores de NEE

En los 18 Berritzegunes zonales que hay Comunidad Autónoma Vasca hay unos 250 profesionales de los que unos 70 son asesores de NEE, unos 4 por Berritzegune. Es un colectivo con gran experiencia en el puesto de trabajo (el año medio de la primera contratación es 1978) y una amplia mayoría son mujeres.

Como hemos indicado los asesores de necesidades educativas especiales, que provienen de los EMP y que trabajan en los servicios de apoyo ordinarios (los Berritzegunes zonales), tienen un triple perfil: por una parte son asesores genéricos de NEE, son asesores de programas específicos de NEE y, a la vez, son asesores de referencia de dos centros.

1. Como asesores genéricos de NEE tienen previstas tareas enfocadas mayoritariamente hacia el diagnóstico, la provisión de recursos y el seguimiento de las medidas específicas a aplicar al alumno-caso-problema con NEE, además del asesoramiento al profesorado que trabaja con el alumnado bien sea tutor o profesorado de apoyo.
2. Además desarrollan tareas destinadas a llevar a cabo uno de los cuatro programas específicos que denominan su perfil: trastornos generales del desarrollo, desarrollo de capacidades de aprendizaje, inserción social o accesibilidad y desarrollo de la comunicación. En este caso, su ámbito de actuación suele ser mayor que la zona que corresponde a su Berritzegune, si bien su dedicación en este ámbito es mínima y centrada en la formación.
3. Igualmente realizan tareas como asesores de referencia de centros escolares, es decir, como cualquier otro asesor de área o programa (los cuales tienen asignados cuatro o cinco centros), trabajando en la formación y en el asesoramiento genérico de los planes de formación del centro. En este caso estos asesores de NEE, al igual que cualquier asesor de referencia asesoran sobre escuela inclusiva si los centros solicitan participar en proyectos globales de escuela inclusiva.

Valoración de los perfiles de los asesores y sus funciones

Hasta ahora hemos presentado las funciones de los asesores de los servicios de apoyo en la Comunidad Autónoma Vasca establecidas en la normativa correspondiente. A continuación ofrecemos la valoración que han realizado los propios asesores de NEE sobre sus perfiles profesionales y sobre su trabajo dentro de un estudio más amplio que realizamos a demanda de la Consejería de Educación del Gobierno Vasco para diseñar y desarrollar la evaluación de los profesionales que trabajaban en los Berritzegunes¹⁹.

En este estudio se encuestó mediante dos cuestionarios a todos los profesionales que trabajaban en los servicios de apoyo. El primer cuestionario fue cumplimentado por todos los profesionales de los Berritzegunes y el segundo correspondía a la valoración que cada director debía hacer acerca de cada uno de los perfiles que trabajan en su centro.

Además de algunos datos como edad, sexo, experiencia previa... cada profesional valoraba las tareas encomendadas a su perfil (Decreto 15/2001) en cuanto al grado de realización, al porcentaje de tiempo destinado a la misma, a la importancia o utilidad atribuida y a la eficiencia. También les ofrecíamos la opción de añadir otras tareas, que realizaban y que no se recogen en sus funciones. Veremos a continuación algunos datos extraídos del estudio y que pueden resultar de interés en relación al tema de este artículo.

Todos los asesores de NEE coinciden en valorar como **competencias y saberes de formación previa** necesarios para trabajar en este perfil: *las relaciones interpersonales, la educación, la*

19 Una visión más completa de este estudio se puede ver en Monzon (2010)

dinámica de grupos y el pensamiento complejo. Las competencias y saberes que menos valoración han obtenido son *los idiomas, la creación de materiales didácticos y los conocimientos sobre temas transversales*.

Respecto a las **aptitudes necesarias para el cumplimiento** de sus funciones estos asesores han señalado como las más importantes: *el trabajo en equipo, la escucha, la adaptación a situaciones y el diálogo*. Las menos valoradas han sido: *el liderazgo personal, el riesgo y creación cultural, la amistad y el dejarse guiar*, existiendo acuerdo y coincidencia en sus respuestas.

En cuanto a la **valoración de las tareas** asignadas a su perfil de asesores de NEE, estos profesionales otorgan la mayor valoración (tanto en cuanto al grado de realización, al porcentaje de tiempo destinado a la misma, la importancia o utilidad atribuida y a la eficiencia de la tarea) a *la realización de los diagnósticos, la elaboración de propuestas de escolarización de alumnado con NEE, a proponer la dotación de recursos para dicho alumnado y a una vez diagnosticada la necesidad educativa especial su atención y seguimiento según los planes preestablecidos*.

También otorgan alta importancia en su desempeño profesional de *la realización a la atención temprana en el tramo de educación infantil y el mantenimiento de relaciones funcionales con el personal de apoyo adscrito al Berritzegune (logopedas, fisioterapeutas, técnicos especialistas en apoyo educativo (antiguos auxiliares de educación especial...))*.

Estos profesionales dedican, según su valoración, una parte importante del porcentaje de tiempo (aunque no valoran ni su importancia, ni su eficiencia) a *asesorar al profesorado que interviene con alumnado con necesidades educativas especiales* y a otro tipo de tareas genéricas de asesores recogidas en *las funciones que establece el decreto 15/2001 o encomendadas por la dirección del Berritzegune*.

Lo que menos valora este grupo de asesores en todas las variables planteadas (grado de realización, porcentaje de tiempo destinado a la misma, importancia o utilidad atribuida y eficiencia de la tarea) es *hacer aportaciones, propuestas y sugerencias al departamento de educación*. También valoran muy poco el trabajo de *recogida y sistematización de información y la dinamización de planes de formación en su zona dentro de su ámbito de trabajo*.

Estos profesionales consideran escasa *la asesoría que realizan al profesorado sobre evaluaciones contextuales de necesidades educativas especiales* y se sienten poco eficaces en *la coordinación con el resto de asesores del Berritzegune*.

Con respecto al alcance de su trabajo hemos analizado sus funciones en base a tres tipos de visiones:

- **Visión de Zona:** Las tareas que realiza el profesional tienen una visión y alcance de la zona que abarca su Berritzegune. La tarea tiene impacto en todos los centros de la zona.
- **Visión de Centro:** El profesional realiza su tarea centrado en centro escolar con el que trabaja, independientemente de la especificidad de su ámbito de trabajo. La visión, el alcance y el impacto se da en un centro escolar determinado.

- **Visión de Área:** El profesional realiza su tarea con la visión específica de su núcleo concreto de trabajo bien sea un área, etapa o programa. La tarea, a priori, tiene impacto directamente en el área específica (matemáticas...), en el caso concreto intervención (alumno NEE) o en la etapa (infantil, primaria...) y no en el centro o zona de trabajo.

En sus respuestas observamos que los asesores de NEE realizan su trabajo con una *visión casi exclusiva de área*, sólo 4 asesores de 18 Berritzegunes indicaron que realizaban su trabajo con una perspectiva de visión de centro y solamente un director de Berritzegune tiene una visión de zona para todos los perfiles de NEE y otros dos directores opinan que son necesarias las tres visiones (área, centro y zona).

Ningún asesor ha hecho mención alguna al *trabajo de referente* que realizan en los centros, si bien mencionan que una parte importante del porcentaje del tiempo lo dedican “*a desarrollar las funciones que establece el decreto 15/2001 y a desarrollar las tareas que les encomienda la dirección del Berritzegune*”, tareas que pudieran indicar una atención más integral a los procesos vitales de los centros educativos.

Las diferencias de valoración de las tareas entre directores y asesores de NEE son mínimas. Quizá la diferencia mayor la encontramos en el porcentaje de tiempo dedicado a la tarea asesorar y facilitar orientaciones al profesorado que interviene con el alumnado con NEE, con relación a la adecuación de la programación educativa y el modelo organizativo del aula, el proceso de enseñanza-aprendizaje de dicho alumnado, las necesidades de escolaridad complementaria. En este último aspecto, los Directores piensan que deberían dedicar menos tiempo del que dedican los asesores de NEE. En el resto de tareas encontramos diferencias mínimas en la concepción y el alcance del trabajo de estos profesionales.

El apoyo a los procesos y prácticas de inclusión

Finalmente, en este apartado incluimos algunas reflexiones sobre cómo el diseño de los servicios de apoyo y el cumplimiento de las funciones que se asignan a sus profesionales influyen en la posibilidad de generar contextos y procesos de inclusión en los centros escolares que atienden. A continuación presentamos algunas prácticas profesionales de apoyo que pudieran facilitar el tránsito del modelo actual hacia un modelo de escuela inclusiva.

1. Es necesario ampliar la comprensión y el alcance del trabajo con alumnado NEE.

En el estudio realizado todos los asesores coinciden en que el diagnóstico y la elaboración de propuestas de escolarización de alumnado con NEE son las tareas que absorben la mayor parte de su dedicación. De estas respuestas se observa que existe una tendencia al trabajo basado en el caso-problema, sin una visión más global de centro o zonal, la cual se ve reforzada por la gran carga de trabajo derivado del alto número de alumnos con NEE escolarizados en centros ordinarios. Tendencia que puede estar influida por la tradición de trabajo en los EMP y por la

separación que se hace en la estructura y en las funciones entre los asesores de referencia que trabajan desarrollando proyectos en el centro y los asesores de NEE.

Tal como hemos mencionado anteriormente, estos asesores valoran muy poco el trabajo de recogida y sistematización de información y la dinamización de planes de formación en su zona dentro de su ámbito de trabajo y se sienten poco eficaces en la coordinación con el resto de asesores del Berritzegune. Funciones que posibilitarían la unión entre la atención a las necesidades educativas especiales y el desarrollo de un proyecto de centro más inclusivo.

Ninguno de los asesores de NEE hizo mención alguna a su trabajo como referente del centro ni a algún trabajo relacionado con la escuela inclusiva que no fuera asesorar al profesorado del centro sobre la escolarización del alumnado que atiende. Las funciones que realizan como asesores referentes de centros son percibidas por ellos en un segundo plano y disgregadas del acompañamiento a las necesidades educativas especiales.

Por tanto, a nuestro entender, persiste aún una comprensión reducida de lo que es la atención a la diversidad entre el profesorado en general y entre estos profesionales asesores que atienden al alumnado NEE en particular. Ello podría corregirse desde proyectos de escuela inclusiva en donde las dificultades que muestra una parte del alumnado son percibidas como oportunidades de mejora para todo el alumnado del centro (Ainscow, 2000).

2. La ampliación del ámbito de asesoramiento de los profesionales de apoyo.

Si bien nos congratulamos del alto índice de escolarización del alumnado con NEE en centros ordinarios consideramos que, por una parte, la tendencia de los profesionales de apoyo a las NEE al trabajo de elaboración de diagnósticos y de provisión de recursos y, por otra parte, el amplio desarrollo de la normativa de atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales, centrado casi exclusivamente en el desarrollo de medidas extraordinarias de atención a la diversidad, generan el riesgo de crear una segunda vía de escolarización o en el peor de los casos, *'un sistema de drenaje'* dentro de las escuelas (Martínez, 2005).

Por ello, siendo necesario el trabajo de diagnóstico educativo contextualizado de alumnado con NEE, proponemos desviar el objeto del apoyo del alumnado al profesorado tutor, al equipo de docentes y, en definitiva, al currículum del centro. De manera tal, que el currículum ordinario sea la herramienta de respuesta para todo el alumnado, incluido el alumnado que se escolarizaba anteriormente en centros segregados.

Un modelo de asesoramiento centrado en los procesos del centro (proyecto educativo, proyecto curricular, proyecto de aula...) puede facilitar procesos de inclusión haciendo del currículum ordinario una herramienta de apoyo y un núcleo de colaboración entre los asesores de referencia, de distintas áreas y programas y los asesores de necesidades educativas especiales (Monzón, 2011).

3. Algunas prácticas de apoyo externo al centro que facilitarían la dinámica de transición hacia la escuela inclusiva.

Si bien es difícil explicitar un listado de prácticas que puedan ser utilizadas fuera de un contexto determinado presentamos a continuación algunas de ellas derivadas de los análisis previos y que, entendidas como propuestas, puedan ayudar a pensar otros modos de intervención.

Algunas prácticas para la administración:

- a) Recoger y explicitar aquellas funciones que realizan los profesionales de apoyo, que no aparecen en la normativa y que se derivan de la evolución del perfil y del servicio reforzando aquellas que permiten una intervención más global en el centro. El Departamento de Educación va haciendo evolucionar el perfil añadiendo nuevas tareas y ámbitos de trabajo, cambiando las prioridades pero sin explicitar cambio alguno en sus funciones y dejando de la mano de cada asesor de NEE el acercamiento, o no, a un trabajo que facilite los tránsitos hacia una escuela inclusiva.
- b) Derivar la responsabilidad de la asesoría de líneas prioritarias de atención a la diversidad y escuela inclusiva a los Berritzegunes zonales y establecer planes de intervención coordinados con las asesorías de NEE.
- c) De esta manera, crear en los Berritzegunes equipos de asesores, incluyendo asesores de diversidad/inclusión, de NEE y asesores de referencia que trabajen en apoyo a centros con proyectos estratégicos enmarcados bajo el paraguas de escuela inclusiva (Index for Inclusion, Comunidades de Aprendizaje, etc.) replanteándose la exclusividad que tienen los asesores de NEE en la atención a las necesidades educativas especiales.
- d) Establecer funciones específicas para los asesores de NEE que permitan que los diagnósticos estén coordinados y orientados a la participación del alumnado NEE en los proyectos educativos, curriculares y de aula.

Para los asesores NEE, además de las prácticas anteriores:

- e) Dinamizar seminarios permanentes en su zona de intervención enfocados al análisis de prácticas inclusivas facilitando la indagación y la supervisión de la práctica como camino hacia la mejora.
- f) Trabajar en la prevención mediante el impulso de medidas ordinarias de atención a la diversidad y, cuando sea necesario el uso de recursos extraordinarios, conectar estos con los ordinarios.
- g) Promover una mayor autonomía de los centros tratando de generar dinámicas colaborativas de diagnósticos curriculares compartidos y establecimiento de medidas de atención a la diversidad centradas en el currículum ordinario, tendiendo al modelo de apoyo curricular (Parrilla, 1996).

- h) Coordinar la acción asesora con otras redes de servicios y agentes comunitarios para diseñar y desarrollar, en colaboración con el centro, proyectos comunitarios de intervención innovadores y estratégicos.
- i) Participar del diseño y del desarrollo de la organización y del currículum de los centros aportando nuevas formas de relación interpersonal y generando un nuevo modelo de vinculación con el conocimiento que dé valor y amplíe el concepto de cultura, facilite la autonomía de los centros y genere procesos de emancipación local.

Hasta aquí algunas pinceladas que pretenden describir un sistema dinámico, cambiante y vivo que trabaja intentando mejorar el derecho de todos los alumnos a una escolarización adecuada. Queda ahora abierta la puerta a formular algunos retos de futuro que, añadidos a las propuestas anteriores, tendrían que ver con articular la formación de estos profesionales de cara a generar proyectos de asesoramiento compartido, comunitario y posibilitadores de procesos participativos de construcción de escuelas inclusivas.

Bibliografía

- Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusion)*. Recuperado a partir de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/adjuntos/RecursosParaLaInclusion/hezkuntza_inklusiboa_c.pdf
- Ararteko. (2001): La respuesta a las necesidades educativas especiales en la CAPV <http://www.ararteko.net/webs/iextras/nec-educativas2000/nec-educativas.pdf>
- Galarreta, J.; Martínez, B.; Orcasitas, JR.; Perez-Sostoa, V. (1999). *La formación de profesionales de apoyo al sistema educativo: perfiles y servicios*. Donostia: Erein.
- Gobierno Vasco. Departamento De Educación (1995). *El profesorado consultor. Su fundamento. Sus funciones. Su práctica*. Vitoria-Gasteiz. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco. Departamento De Educación, Universidades E Investigación. (1988). *Una Escuela Comprensiva e Integradora. Informe de la Comisión de Educación Especial*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- Gobierno Vasco. Departamento De Educación Y Cultura (1983) *Plan de Educación Especial para el País Vasco*. Vitoria-Gasteiz. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco
- Martínez. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 9 nº1.
- Mendia, R. (1999). Situación actual y tendencias de los Servicios de Apoyo de la red educativa en la CAV. Nuevos perfiles y modalidades formativas. In Galarreta, J.; Martínez, B.; Orcasitas, JR.; Perez-Sostoa, V. (Ed.), *La formación de profesionales de apoyo al sistema educativo: perfiles y servicios* (pp. 25-77). Donostia: EREIN.
- Molina, S. (1987): *Integración en el aula del niño deficiente. El programa de desarrollo individual*. Grao. Barcelona.
- Monzón, J. (2010). *Los centros de apoyo a la formación e innovación del Sistema Educativo en*

- la Comunidad Autónoma Vasca (Berritzegune). Análisis de los puestos de trabajo desde el punto de vista de sus profesionales.* Leioa: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Monzón, J. (2011). Asesoramiento hacia la escuela inclusiva y formación en centros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)*, 70 (25,1), 111-126.
- Orcasitas, J. R. (2003). 20 Años de integración escolar en el País Vasco: Haciendo historia..., construyendo un sistema educativo de calidad para todos. Ponencia presentada en *Guztiantzako eskola. La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*, Donostia.
- Parrilla, Á. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- Warnock, M. (1978): *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Gobierno de España. Ley 13/1982 del 7 de abril de Integración Social del Minusválido (LISMI)
- Gobierno de España. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- Gobierno Vasco. Orden de 2 de Septiembre de 1982 del Dto. de Educación y Cultura, por la que se regulan las enseñanzas de Educación Especial en la Comunidad Autónoma del País Vasco
- . . Orden de 12 de Julio de 1983 del Dto. de Educación y Cultura, por la que se regulan los equipos multiprofesionales de apoyo al sistema escolar de EGB y se fija su funcionamiento.
- . . Orden del 1 de Junio de 1984 del Departamento de Educación, Universidades e Investigación por la que se modifican la regulación de los equipos multiprofesionales de apoyo al sistema.
- . . Decreto 154/1988 del 14 de Junio Departamento de Educación, Universidades e Investigación, que integra los Equipos Multiprofesionales, como un Área de trabajo en los COP, participando de las funciones generales de los COPs.
- . . Ley 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca.
- . . Decreto 15/2001, de 6 de febrero del Departamento de Educación, Universidades e Investigación, por la que se crean los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegunes) con carácter de Servicios de Apoyo a la Educación.
- . . Orden de 27 de marzo de 2001, del Departamento de Educación, Universidades e Investigación, por la que se regula el funcionamiento y la organización